



Departamento de Didáctica e Organização Escolar

Facultad de Ciencias de la Educación

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tesis Doctoral

A Mediação Escolar

**O caso do projecto EPIS na
Escola Secundária/3 Daniel Faria – Baltar**

Autora: Magali Freira Veríssimo

Director: Porfessor Titular Quintín Álvarez Núñez

Co-directora: Professora Catedrática Estela Pinto Ribeiro Lamas

Santiago de Compostela, Maio de 2013



VISTO E PARECER

QUINTÍN ÁLVAREZ NÚÑEZ, Porfessor Titular em Organización e Xestión de Centros Educativos, como Director da Tese de Doutoramento realizada por **MAGALI FREIRA VERÍSSIMO**, intitulada *A Mediação Escolar – o caso do projecto EPIS na Escola Secundária/3 Daniel Faria – Baltar*, e **ESTELA PINTO RIBEIRO LAMAS**, Professora Catedrática em Didáctica da Língua e Literatura Maternas (Ciências da Educação), como Co-directora.

FAZEM CONSTAR

Que a referida Tese de Doutoramento reúne os requisitos académicos e científicos necessários para proceder à sua leitura pública.

Santiago de Compostela, Maio 2013

Director da Tese

Co-directora da Tese

Quintín Álvarez Núñez

Estela Pinto Ribeiro Lamas



Sumário

Esta tese doutoral foca a temática da *Mediação Escolar* e parte da necessidade que sentimos de compreender o processo que se tem desenrolado na tentativa de encontrar forma para combater os efeitos nefastos que a *conflituosidade social* tem vindo a introduzir, desde meados do século XX, no espaço da *Educação*, mais especificamente na *escola*, nela se repercutindo a *exclusão*. Focamos a criação de *projectos de mediação* que, valorizando o conflito numa perspectiva positiva, sobre ele reflectem com os sujeitos, numa prática implicadora, reactivando a comunicação, gerindo as relações conflituosas e ultrapassando-as. Confrontada com a situação de *insucesso* e *abandono escolar*, partimos à descoberta de meios para o compreender e o tentar ultrapassar. Implicámo-nos numa investigação com o fim de *contribuir para um aprimoramento das estratégias de mediação escolar*, estabelecendo como objectivo principal: *procurar uma alternativa positiva*, tentando conhecer as condições criadas para o auto-conhecimento do aluno; identificar as formas como é estimulada a sua auto-estima; averiguar as formas encontradas para melhorar o relacionamento, a nível interpessoal e a nível familiar; aferir de que modo os actores escolares se implicam no processo de promoção de condições favoráveis para a mudança das situações negativas vivenciadas.

A *componente empírica* centra-se num estudo de caso situado no concelho de Paredes, tendo optado por um estudo etnográfico que nos permitiu conhecer o contexto em que vivem, crescem e se desenvolvem aqueles que se constituem como os principais sujeitos do estudo de caso de que nos ocupamos – *os alunos da Escola Secundária/3 Daniel Faria de Baltar*. Recorremos ao estudo da documentação desta escola e do projecto que estudámos, ouvindo os intervenientes no processo por ele desencadeado, através da observação, de inquéritos e entrevistas. Procurámos ver como pode contribuir a mediação escolar, para *o saber (con)viver dos alunos*, para a *implicação/motivação dos alunos no processo educativo*, para o envolvimento da *família na promoção do sucesso escolar* e também, para a implicação de elementos da *comunidade* (associações, instituições ...) na *formação do aluno*, para a sua *integração* na sociedade.

As *conclusões* assentam numa sistematização reflexiva e crítica que constitui o fechamento deste trabalho e que têm por suporte todo o trabalho desenvolvido. Avancamos com perspectivas, ideias de investigações passíveis de serem desenvolvidas.

Resumen

Esta tesis doctoral se centra en el tema de la *Mediação Escolar* y sentimos la necesidad de comprender el proceso que se ha desarrollado en un intento de encontrar la manera de combatir los efectos negativos que el *conflicto social* se ha ido introduciendo desde mediados del siglo XX, el espacio la educación, especialmente en la escuela, que está reflejando la *exclusión*. Nos centramos en la creación *de proyectos de mediação* que valorar el conflicto de una manera positiva, reflexionar sobre ella con los temas, *una prática que implica*, la reactivación de la comunicación, la gestión de las relaciones conflictivas y superarlos. Frente a la situación de *fracaso y abandono escolar*, empezamos a encontrar maneras de entender y tratar de superar. Implicamos nosotros en una investigación con el fin de contribuir a la mejora de las estrategias de mediación escolar, estableciendo como principal objetivo: *buscar una alternativa positiva*, tratando de cumplir con las condiciones establecidas para el autoconocimiento del estudiante. Identificar las formas que estimula su autoestima, explorar las formas encontradas para mejorar la relación, el nivel interpersonal y familiar; evaluar cómo se involucran los actores escolares en el proceso de *promover condiciones favorables para el cambio de las situaciones experiencia negativa*.

El estudio empírico se centra en *un estudio de caso* que se encuentra en el municipio de Paredes, optando por un estudio etnográfico nos permitió conocer el contexto en el que viven, crecen y se desarrollan los que constituyen el objeto principal del estudio de caso que nos preocupa – *los estudiantes de la Escuela Secundaria Daniel Faria de Baltar*. La documentación de esta escuela y el proyecto se estudiaron, escuchando a las partes interesadas en el proceso iniciado por él, a través de la observación, encuestas y entrevistas. Miramos a ver cómo se puede contribuir a la mediación escolar, saber de *la convivencia de los estudiantes*, la implicación / la motivación de los estudiantes en el *proceso educativo*, *la participación de la familia* en la *promoción del éxito escolar* y también a *la participación de los miembros de la*

comunidad (asociaciones, instituciones ...) en la educación de los estudiantes, para su integración en la sociedad.

Los resultados surgen de una crítica sistemática y reflexiva que es el cierre de este trabajo y contar con el apoyo de todo el trabajo. Mirando hacia el futuro con las ideas, investigaciones que puedan ser desarrollados.





Abstract

This doctoral thesis focuses on the theme of *School Mediation* and we feel the need to understand the process that has unfolded in an attempt to find ways to combat the negative effects that *social conflict* has been introducing since the mid twentieth century, in the schools reflecting the *exclusion effects*. We focus on the creation of *mediation projects* that value the conflict in a positive way, projecting its effects on the subjects, a practice reactivating communication, managing the conflict relationship and overcoming it. Faced with the situation of failure and early school leaving, we search to find ways to understand the problem and try to overcome it. We carried out an investigation in order to contribute to an *improvement of the strategies of school mediation*, and we established as our main objective: *looking for a positive alternative*, trying to meet the conditions established for the self-knowledge of the student. We seek to identify the ways to stimulate his self-esteem, to improve the relationship at an interpersonal level as well as at the family level. We tried to know how school actors are involved in the process of promoting favourable conditions for changing negative experienced situations.

The empirical study focuses on a *case study* located in the municipality of Paredes, following an ethnographic study allowing us to know the context in which the students of the *High School Daniel Faria in Baltar* live, grow and study. This case study started by the research *of the documentation of this school* and of *the project* we studied. We listened to the stakeholders in the process initiated, through *observation, surveys and interviews*. We aimed to see how one can contribute to school mediation, to know how students live, their implication / their motivation in the *educational process*, for family involvement in *promoting school success* and also to the *involvement of community members* (associations, institutions ...) in the training of the students for their integration in society.

The conclusions are based on a systematic and reflective critique that is the closure of this work and have support for all the work. Looking forward with ideas, investigations likely to be developed.



Agradecimentos

Começo por prestar a minha homenagem, gratidão e reconhecimento pelo apoio e preciosa orientação dos meus orientadores de tese: o Professor Quintín Álvarez Núñez pela disponibilidade, confiança e incentivo, pela capacidade de análise, pelos seus conhecimentos e a sua actuação foi uma mais-valia para o meu conhecimento, através de uma orientação sábia e segura guiando-me a bom porto e à Professora Doutora Estela Pinto Ribeiro Lamas, por toda a disponibilidade, compreensão e cumplicidade, sempre com sugestões oportunas, orientação objectiva e acompanhamento crítico e caloroso, um excelente exemplo de profissionalismo, pela boa disposição de todos os dias, pelo seu grande coração, atitudes fundamentais na produção deste trabalho, pela palavra amiga e pela perseverança perante as incertezas; objectivo comum que é “ensinar e aprender”;

Agradeço a DEUS pelas forças, que me deu para cumprir com esta etapa da minha carreira e para continuar a caminhar nesta estrada da vida... Ele tem sido o meu Norte e o meu Sul.

A toda a minha família, meu pedaço de céu ou fortaleza secreta, por todo o amor e apoio incondicional, tolerância e confiança depositadas em mim. Em especial, ao meu marido Edgar e aos meus queridos filhos José e Rita que são a razão do meu viver e souberam acompanhar a realização desta dissertação nos momentos bons e menos bons, estimulando-me a prosseguir sem vacilar; à minha mãe que, mesmo doente, sempre me encorajou e estimulou para esta realização.

Agradeço à Doutora Goreti Moreira, mediadora do projeto EPIS pela sua disponibilidade, confiança e incentivo, pelo seu discernimento, pelos seus conhecimentos e pelo seu grande coração, atitudes fundamentais na produção deste trabalho. A sua actuação foi uma mais-valia para o meu conhecimento e para o meu ser.

A todos, o meu sincero Obrigada!



Índice

Introdução	1
Componente teórico-normativa.....	11
Nota introdutória	13
1 A Educação no séc XXI – problemáticas herdadas e reptos que se erguem.....	17
1.1 Directrizes a nível da Europa.....	25
1.2 Directrizes a nível de Portugal.....	31
1.3 Princípios orientadores: inclusão, cidadania e sustentabilidade	37
1.4 Síntese e projecção das problemáticas abordadas e dos reptos erguidos	43
2 A Escola – identidade, condições, actores e função	45
2.1 O funcionamento da escola – normativas e condicionamentos.....	50
2.1.1 O Projecto Educativo – sustentáculo da organização da escola	54
2.1.2 A relação da escola com a comunidade envolvente.....	59
2.2 Liderança/gestão	64
2.2.1 Tipos de liderança e clima escolar	67
2.2.2 Gestão do espaço e do tempo escolar.....	71
2.3 A comunidade escolar – os actores implicados	78
2.3.1 O professor.....	83
2.3.2 O aluno	85
2.3.3 A família	89
2.4 A promoção do sucesso escolar	94
2.4.1 Como ultrapassar o insucesso e o abandono escolar.....	98
2.4.2 Construção da sociabilidade na escola	100
2.5 Visão de conjunto do capítulo e reflexividade	108
3 A Mediação no século XXI.....	111
3.1 Modelos – desenhos e finalidades	117
3.1.1 O Modelo de Harvard.....	118
3.1.2 O Modelo Transformativo	121
3.1.3 O Modelo Circular-Narrativo.	124
3.1.4 O Modelo Integrado	129

3.2	Especificidade da Mediação escolar	133
3.2.1	O mediador – natureza, papéis e funções	137
3.2.2	A mediação profissional em contexto escolar	142
3.3	O(s) projecto(s) na mediação	146
3.3.1	Metodologia de projecto	148
3.3.2	Pedagogia do projecto	153
3.3.3	O projecto como resposta à(s) realidade(s)	155
3.4	Questionamento e possíveis soluções	158
	Sistematizações das teorias e conceitos abordados	161
	Componente Empírica.....	165
	Nota introdutória	167
4	Metodologia	169
4.1	A Etnografia	174
4.2	O estudo de caso	179
4.3	A recolha de dados	185
4.3.1	A documentação	188
4.3.2	O inquérito	190
4.3.3	A entrevista	192
4.3.4	A observação	195
5	A escola e o seu contexto	199
5.1	Contextualização histórico-geográfica do concelho de Paredes	200
5.2	As principais actividades Económicas do Concelho	205
5.3	A Escola Secundária/3 Daniel Faria – Baltar	209
5.3.1	Características gerais	209
5.3.2	O Projecto Educativo da Escola	214
6	O projecto EPIS	219
6.1	Origens, razões de ser e natureza	220
6.1.1	A primeira Rede Nacional de mediadores	221
6.1.2	Âmbito de actuação do Projecto EPIS	226
6.2	O projecto e a sua inserção no Concelho de Paredes	229
6.3	O projecto EPIS na Escola Secundária/3 Daniel Faria de Baltar	235

6.3.1	Os <i>screenings</i> – para uma melhor contextualização	236
6.3.2	A vivência do projecto nos anos lectivos 2010/11 e 2011/12	251
6.3.3	A mediadora: funções e papéis assumidos	259
7	Recolha e análise de dados e sua interpretação	279
7.1	O inquérito – definição das linhas orientadoras	282
7.1.1	O inquérito aos pais/encarregados de educação.....	283
7.1.2	O inquérito aos alunos.....	298
7.1.3	O inquérito aos professores (directores de turma)	322
7.2	A entrevista.....	333
7.2.1	A entrevista ao director	334
7.2.2	A entrevista à mediadora	345
7.3	Análise e interpretação dos dados.....	360
	Considerações sobre a componente empírica	363
	Conclusão	367
	Bibliografia.....	387
	Índice de Autores	409
	Anexos	411
Anexo 1.	O inquérito aos pais/encarregados de educação.....	413
Anexo 2.	O inquérito aos alunos.....	415
Anexo 3.	O inquérito aos professores (directores de turma)	419
Anexo 4.	O guião da entrevista ao director	421
Anexo 5.	O guião da entrevista à mediadora.....	423
Anexo 6.	CD com evidências em formato digital.....	425



Esquemas

Esquema 1 – Contributos para o desenvolvimento sustentável, político e educativo	43
Esquema 2 - O espaço social da escola – promoção do desenvolvimento do aluno	109
Esquema 3 – A mediação e os modelos de mediação.....	158
Esquema 4 – A mediação escolar	159
Esquema 5 – A metodologia do projecto de mediação	160
Esquema 6 – Screening 2007/2008.....	246
Esquema 7 – Screening 2010/2011.....	252
Esquema 8 - Processo do estudo empírico	364





Tabelas

Tabela 1 - Níveis de Escolaridade no ano lectivo 2008/2009	213
Tabela 2 – Resultados 2007/2008 dos Alunos EPIS.....	247
Tabela 3 – Resultados 2007/2008 de todos os Alunos da Escola.....	248
Tabela 4 – Resultados 2008/2009 dos Alunos EPIS.....	249
Tabela 5 – Resultados 2008/2009 de todos os Alunos da Escola.....	249
Tabela 6 – Resultados 2009/2010 dos Alunos acompanhados pelo projecto EPIS.....	250
Tabela 7 – Resultados 2009/2010 para todos os Alunos da Escola.....	251
Tabela 8 – Resultados 2010/2011 dos Alunos EPIS.....	253
Tabela 9 – Resultados 2010/2011 para todos os Alunos da Escola.....	253
Tabela 10 – Resultados 2011/2012 dos Alunos EPIS.....	254
Tabela 11 – Resultados 2011/2012 de todos Alunos da Escola	255
Tabela 12 – Exemplo de evolução dos alunos EPIS (Grupo do 9º ano).....	257
Tabela 13 – Taxa de Aprovação do ano 2011/1012	258
Tabela 14 – Exemplo de evolução dos alunos EPIS (total dos Alunos)	258
Tabela 15 - Categorização das respostas do director	341
Tabela 16 - Categorização das respostas da mediadora.....	353



Gráficos

Gráfico 1 – Screening Território (Profissão e Instrução).....	241
Gráfico 2 - Screening Território (Rendimentos)	243
Gráfico 3 - Screening Território (Habitação)	243
Gráfico 4 - Screening Território (Local de Residência / Deslocação).....	244
Gráfico 5 - Screening Território (Beneficiência de Acção Social / Rendimento afectado nos últimos 2 anos).....	245
Gráfico 6 – Caracterização dos encarregados de educação: sexo e faixa etária.....	284
Gráfico 7 – Composição do agregado familiar.....	285
Gráfico 8 – Habilitações académicas dos encarregados de educação	286
Gráfico 9 – Profissão do encarregado de educação	287
Gráfico 10 – Relação do aluno com a escola	288
Gráfico 11 – Relação do aluno com o encarregado de educação	289
Gráfico 12 – Apoio dos encarregados de educação na vida escolar do aluno.....	290
Gráfico 13 - Situações de conflito vividas pelo aluno do conhecimento do encarregado de educação	292
Gráfico 14 – Participação dos encarregados de educação na escola.....	293
Gráfico 15 – Gravidade dos problemas avaliados pelos encarregados de educação	294
Gráfico 16 – Conhecimento do projecto EPIS pelos encarregados de educação	296
Gráfico 17 – Percepção da actividade do projecto EPIS pelos encarregados de educação ...	297
Gráfico 18 – Caracterização dos alunos; sexo, idade e escolaridade.....	299
Gráfico 19 – Com quem vivem os alunos.....	300
Gráfico 20 – Problemas identificados no local de habitação	300
Gráfico 21 – Habilitações literárias dos encarregados de educação.....	301
Gráfico 22 – Tipo de relação com os pais.....	302
Gráfico 23 – Participação dos pais nas actividades escolares	304
Gráfico 24 – Presença dos encarregados de educação na escola.....	305
Gráfico 25 – Como os alunos consideram a escola	306
Gráfico 26 – De que é que os alunos gostam na escola	307

Gráfico 27 – O que os alunos pensam dos professores	308
Gráfico 28 – Relacionamento dos alunos com os professores.....	309
Gráfico 29 Relacionamento dos alunos com os funcionários	310
Gráfico 30 – As actitudes entre os alunos.....	311
Gráfico 31 – O relacionamento entre os alunos	312
Gráfico 32 Tipos de indisciplina identificados pelos alunos	313
Gráfico 33 – Ocorrências de participações e tipos de participações	314
Gráfico 34 – Problemas identificados na escola	315
Gráfico 35 – Situações presenciadas pelos alunos	316
Gráfico 36 – Participações das situações presenciadas	316
Gráfico 37 Conflitos entre alunos	317
Gráfico 38 – Atitude do aluno em caso de conflito.....	317
Gráfico 39 – Conhecimento do projecto EPIS por parte dos alunos.....	318
Gráfico 40 – Actividades do projecto EPIS em que os alunos participaram.....	319
Gráfico 41 – Alunos que passaram no gabinete do projecto EPIS aquando de uma participação disciplinar	320
Gráfico 42 – Opinião dos alunos face ao projecto EPIS	321
Gráfico 43 – Distribuição dos professores por sexo.....	323
Gráfico 44 – A idade dos professores e o tempo de carreira profissional	323
Gráfico 45 – O vínculo profissional dos professores	324
Gráfico 46 – As funções que os professores exercem para além da docência.....	325
Gráfico 47 – Concordância dos professores face à participação do projecto EPIS	325
Gráfico 48 – Local e faixa etária onde ocorrem mais conflitos	326
Gráfico 49 – A quem comunica o professor em caso de conflito	327
Gráfico 50 – Ocorrência de situações de conflito do professor	327
Gráfico 51 – Como são as relações na escola na perspectiva dos professores	329
Gráfico 52 – A actuação do aluno	330
Gráfico 53 - As vivências de conflitos dos professores.....	331

Imagens

Imagem 1 – Localização do Concelho de Paredes	200
Imagem 2 –Localização de Baltar	201
Imagem 3 – Vale do Sousa (Paredes)	202
Imagem 4 – Vila de Baltar	203
Imagem 5 - Almocreve.....	206
Imagem 6 – Escola Secundária/3 Daniel Faria de Baltar.....	209
Imagem 7 – Constituição da Escola Secundária/3 Daniel Faria de Baltar.....	210
Imagem 8 – Logotipo da Escola	218
Imagem 9 - Logótipo do projecto EPIS	219
Imagem 10 - Concelhos-Piloto EPIS	222
Imagem 11 – Capa do primeiro livro editado pela EPIS	226
Imagem 12 – Capa do livro Boas Práticas de Gestão nas Escolas	227
Imagem 13– Logotipo do APPIS.....	232
Imagem 14 – Screening Alunos de Risco	233
Imagem 15 – Screening Aluno	237
Imagem 16 – Screening Família.....	238
Imagem 17 – Screening Escola	239
Imagem 18 – <i>Screening Território</i>	240
Imagem 19 – Análise dos resultados do 2º <i>Screening</i> ano 2010/2011	256
Imagem 20 – Incentivo à Motivação (Diapositivo de apoio à intervenção da Mediadora) ...	264
Imagem 21 – Faz-te aos testes – incentivo ao estudo	266
Imagem 22 – O que fazer perante a ansiedade	268
Imagem 23 – Adolescência – enfoques diversos.....	270
Imagem 24 – Gestão comportamental na sala de aula.....	273
Imagem 25 – O papel dos pais na adaptação à transição entre escolas	275
Imagem 26 – Rota das Vocações 2010/2011	278



INTRODUÇÃO





A *conflituosidade social* tem vindo a introduzir-se, desde meados do século XX, no espaço da *Educação* com evidências notórias tal como o conflito e o desacordo entre pares, a indisciplina e a violência, sempre num crescendo que abala a segurança necessária ao desenvolvimento da criança e do jovem. A *escola* tem sido um espaço de ressonância da conflituosidade social, repercutindo-se a exclusão vivida em sociedade, na comunidade educativa, assumindo as mais diversas formas: ameaças verbais, insultos e difamações, empurrões, agressões e lutas corporais – comportamentos esses que se tornam comuns e vulgares em muitas instituições educativas. O clima de segurança necessário ao contexto de aprendizagem cede, assim, lugar a sentimentos negativos como o medo, que levam ao absentismo tanto por parte dos alunos, como dos professores.

Impôs-se, portanto, o recurso à prática da *mediação social* com vista a restabelecer as relações que asseguram situações propiciadoras da segurança e potenciadoras da motivação para a aprendizagem. A mediação social conheceu, nos Estados Unidos, a partir da década 80, uma forte expansão e, conseqüentemente, tem vindo a verificar-se um enorme sucesso. Daí se expandiu para a Europa e, mais especificamente, para Portugal, onde os primeiros passos foram dados na década de 90, vindo a mediação a afirmar-se, inicialmente como prática informal e, posteriormente, já como modalidade de intervenção, primeiro a nível social e comunitário, mas quase que em concomitância, também, a nível escolar, sendo nesta última área que concentramos a nossa investigação.

Assim surgiu, por parte dos responsáveis educacionais, a determinação de criar projectos de mediação, que possam ir no sentido de valorizar o conflito, numa perspectiva positiva, isto é, tomando-o como objecto de estudo para, de seguida, sobre ele reflectir com os sujeitos, numa prática implicadora, reactivando a comunicação, gerindo as relações conflituosas, ultrapassando-as (Oliveira, 2005). Com esse propósito, os profissionais das áreas da Educação, da Psicologia e da Sociologia e, por vezes, também, da área do Direito são envolvidos nestes projectos com o objectivo de congregar as potencialidades específicas das suas diferentes áreas de actuação, procurando vias para a promoção de climas propícios ao sucesso escolar.

A complexidade do processo da *mediação escolar* tem levado ao desenvolvimento de investigações conduzidas quer por professores, quer por psicólogos, divulgando e sistematizando princípios de boas práticas que ajudam a tornar estas iniciativas garantidamente mais eficazes e mais generalizadas, focando não apenas a resolução e remediação de conflitos, mas também a sua prevenção, isto é, contribuindo para a convivência escolar e promovendo o sucesso escolar, para o desenvolvimento harmonioso da criança e do jovem.

Em congressos, nos quais participámos em 2009/10, a temática emergiu com uma forte incidência por parte de professores dos vários níveis de ensino bem como por psicólogos envolvidos no mundo da educação. Mais precisamente, há dois anos atrás, durante um congresso na Universidade do Minho, tivemos a oportunidade de tomar contacto com a problemática da mediação escolar que, nas últimas décadas, tem vindo a ganhar um espaço de grande relevo, face ao protagonismo do insucesso escolar que se expande de dia a dia. Os trabalhos, então, apresentados levaram-nos a reflectir sobre esta temática e sobre a importância de a estudar.

Tendo focalizado a nossa investigação, a nível do Trabalho de Investigação Tutelado, na *orientação vocacional*, sentimos que o valor da orientação perde-se no contexto de conflituosidade que, actualmente, invade a *escola*. De facto, os conflitos perturbam o ambiente vivenciado na escola e impedem a concentração das atenções nos desafios que a sociedade lança aos alunos, sujeitos em desenvolvimento. Centrámos-nos, pois, a partir de então, no questionamento deste grande problema que abala a *educação* e partimos à descoberta de meios para o compreender e tentar ultrapassar. Empenhada na altura, numa pesquisa que, dando continuidade ao trabalho desenvolvido para a obtenção do DEA, estava relacionada com a orientação escolar, sentimos a prioridade da temática que sobressaiu dos trabalhos apresentados e discutidos, então, nos congressos referidos.

Confrontada com a situação de *insucesso e abandono escolar*, muitas vezes originada por conflitos entre alunos e professores e entre pares, sentimos o desafio para investigar nesta área. Encontrando algumas relações relevantes entre o que nos motivara para a temática primeiramente eleita, optámos por estudar a mediação. Víamos na mediação uma forma de sustentar a implementação da orientação

vocacional pois, com efeito, se uma situação incómoda em termos educativos prevalecer, a orientação não tem oportunidade de ser implementada. Consideramos, pois, pertinente e necessária a sua institucionalização como forma de criar condições propiciadoras do envolvimento dos actores do mundo da educação, nomeadamente os alunos, envolvendo-os mais na comunidade educativa, levando-os a descobrir as suas potencialidades e promovendo a sua auto-estima, a necessidade de se preparem para os reptos da sociedade e, assim, construírem conhecimentos e desenvolverem competências que lhes permitam tornar-se cidadãos activos.

Implicada numa investigação que tem por finalidade *contribuir para um aprimoramento das estratégias de mediação*, estabelecemos como objectivo principal da nossa tese: *procurar uma alternativa positiva*, através desta, face às situações vivenciadas, hoje em dia, na maior parte das escolas, que patenteiam um mundo de conflitos, violência, desmotivação para o estudo e para a vida, diminuindo a auto-estima do indivíduo e o relacionamento com o outro.

Assim sendo, como *objectivos específicos* para esta tese, procuraremos no estudo de caso em que nos empenhamos

- conhecer as condições criadas para o auto-conhecimento do indivíduo, especificamente do aluno;
- identificar as formas como é estimulada auto-estima do aluno;
- averiguar as formas encontradas para melhorar o relacionamento dos alunos, a nível interpessoal e a nível familiar;
- aferir de que modo os actores –família, comunidade escolar, comunidade envolvente– se implicam no processo de promoção de condições favoráveis para a mudança das situações negativas vivenciadas, na escola estudada.

No que à *temática* concerne, a nossa investigação parte do lato –*a Educação no século XXI*–, tendo por horizonte as especificidades de Portugal, o país em que se localiza o caso seleccionado, pesquisa os condicionalismos e a abertura que as entidades portuguesas estabelecem sobre as formas de actuação no mundo da educação, não descurando o estudo das directrizes a nível mundial, as quais, podem também contribuir para o clima vivenciado no mundo escolar.

Para problematizar a temática eleita –a *mediação escolar*–, entendemos ser necessário que nos inteiremos, em primeiro lugar, das problemáticas e reptos que se têm feito sentir no mundo da *Educação*, nas últimas décadas, isto é, na *transição do século XX para o século XXI*, por um lado, identificando as políticas desenvolvidas a nível da Europa e mais especificamente a nível de Portugal e, por outro, conhecendo as directrizes emanadas dessas políticas no sentido da promoção de princípios orientadores para a *sustentabilidade* de uma educação que assente em práticas de *inclusão* e de promoção da *cidadania*. São estes, efectivamente, os princípios que reconhecemos poderem fortalecer o projecto de *mediação escolar* sempre tendo em mente o *sucesso escolar*. cremos, com efeito, que a inclusão não evita *per se* o abandono escolar e, portanto, terão de ser criadas condições de sustentabilidade para a educação. Uma vez implementada a educação com sucesso, o contributo para desenvolver *cidadãos conscientes e responsáveis* será uma realidade.

Referimo-nos, essencialmente a directrizes emanadas de Instituições Internacionais, da Comissão Europeia e do Ministério da Educação de Portugal. Estas evidenciam princípios a seguir e apresentam estudos realizados sobre situações específicas, promovendo discussões e disponibilizando orientações para uma actuação consciente e providencial. No caso mais específico do Ministério da Educação português, evidencia-se legislação e normativas que regulamentam formas de actuação nas escolas. Este manancial constitui o *capítulo 1* da *Componente teórico-normativa* deste trabalho de investigação, concentrando-se na *educação* e nos princípios que a orientam. Subdivide-se em três pontos, onde focamos aspectos que se complementam –directrizes e princípios–, sintetizando as ideias apresentadas num quarto ponto, no qual as retomamos num esquema que pretende representar as problemáticas abordadas, conducentes a um conjunto de questões que abrem vias para entrarmos no *espaço social da escola*, o espaço onde se situa a temática da investigação.

Uma vez que o trabalho de investigação focaliza a mediação escolar, contextualizando-a no âmbito das normativas e questionando-a a partir dos princípios que a orientam, partimos, num segundo capítulo, para o estudo da *escola*

como *organização*, focando a *cultura* que nela se desenvolve e constrói e o *clima organizacional* que concorre para o ambiente em que os *actores educativos* interagem. Para isso, será necessário tomar contacto e explorar normativas, que apontam directrizes, que viabilizam formas de desenvolver uma cultura positiva e de conhecer eventuais condicionamentos das vivências escolares tais como *falta de liderança e conflitos*. Importa, também, conhecer a influência da comunidade envolvente.

O *capítulo 2* é, pois, mais centrado na *escola* e conta com quatro pontos. Falando dos *actores educativos*, inevitavelmente, teremos de abordar a questão da *liderança* e da *gestão*, determinantes em termos da *organização do tempo e do espaço escolares*. Nesta secção, evidenciando as relações vividas entre os diversos *actores*, nomeadamente os *professores*, os *alunos* e a *família*, indagaremos como dessas relações e nelas se estabelecem as condições necessárias à *promoção do sucesso escolar*. Sendo o sucesso escolar o alvo de toda a organização educativa, questionaremos as situações e as causas da ausência desse propósito máximo, estudando os aspectos negativos, que se pretende possam ser ultrapassados: o *insucesso* e o *abandono escolar*, o *conflito*, a *indisciplina* e a *violência*. Caminhamos, portanto, do abrangente para, afunilando a nossa pesquisa, chegarmos à essência da nossa investigação, isto é, a *mediação escolar* que permite encontrar formas de ultrapassar os aspectos negativos acima referidos. Nesse sentido, num quinto ponto, sintetizamos as ideias desenvolvidas nos primeiros quatro pontos e damos ênfase aos princípios focados –inclusão, cidadania, sustentabilidade–, no *capítulo 1*, evidenciando de que forma orientam e sustentam a temática central da investigação.

Neste sentido, para que o sucesso escolar seja uma realidade, impõe-se no contexto educativo, uma intervenção que obvie os problemas decorrentes da conflituosidade social que atinge a escola. Assim, no *capítulo 3*, sendo o cerne da nossa investigação e posto que a sua conceptualização é o sustentáculo do estudo que apresentamos, dedicamos-lhe uma atenção especial a *mediação escolar*, ao longo de três pontos. Focamos a problemática a partir de uma perspectiva lata, partindo da necessidade da sua implementação a nível social –a *génese*–, explorando, depois, a evolução que foi sofrendo na adequação aos vários meios em que foi sendo aplicada, nomeadamente no meio escolar, aquele que nos interessa estudar. Centrarmos na especificidade da *mediação escolar*, para a qual concorre a figura do mediador –sua

natureza e perfil–, explorando as funções que é chamado a desempenhar na *resolução de conflitos* e/ou na *sua prevenção*, bem como o papel e a função, a serem assumidos pelos diversos actores inseridos na comunidade escolar. Cientes da sua essência, potencialidades e limitações, bem como dos seus propósitos, avançaremos de seguida, para a apresentação dos *modelos mais representativos* no âmbito da mediação, chegando então a oportunidade de explorar *a especificidade da mediação escolar*.

Para isso, reconhecemos a necessidade de estudar os modelos de gestão de conflito teoricamente fundamentados, que têm vindo a ser delineados e implementados nas últimas décadas. Para podermos, em seguida, abordar as tipologias disponíveis, de modo a que se associe as particularidades de cada um às necessidades identificadas, conduzindo à construção de projectos e ao questionamento das pedagogias que estão presentes em cada um e que melhor se possam adequar a cada realidade. Ocupamo-nos, por fim, da exploração de formas de construção de projectos na mediação, que permitam obviar a *conflituosidade escolar*, criando desse modo o ambiente favorável à realização do papel que cabe à escola: a *aprendizagem* e o *desenvolvimento integral do ser humano*. Também exploramos a forma como se organiza a *mediação* no espaço escolar, pondo o foco no mediador e, partindo da sua natureza, papéis e funções, analisamos a necessidade de recorrer à mediação profissional. Surge, ainda, a ocasião de questionar *a função de projectos* no âmbito da *mediação*, a *pedagogia* a que se recorre para *dar resposta às realidades* com que se depara na comunidade escolar e na comunidade envolvente.

No segundo momento desta investigação –a *Componente empírica*–, concentramos a nossa atenção num estudo de caso situado no concelho de Paredes, pelo que nos propomos uma abordagem etnográfica que nos permita compreender melhor o contexto envolvente onde o objecto de estudo se situa. A *metodologia* eleita ocupa o *capítulo 4*, onde exploramos também a forma como procedemos à recolha de dados, ao seu tratamento e análise. Optamos por um estudo etnográfico que nos permitiu conhecer o contexto em que vivem, crescem e se desenvolvem aqueles que se constituem como os principais sujeitos do estudo de caso de que nos ocupamos – os alunos da Escola Secundária/3 Daniel Faria de Baltar. Recorremos ao estudo da

documentação desta escola e do projecto que estudamos, ouvindo os intervenientes no processo por ele desencadeado, através da observação, de inquéritos e entrevistas.

O *capítulo 5* faz a contextualização histórico-geográfica, procurando na comunidade socioeconómica os estímulos para a integração do(s) indivíduo(s) que é(são) o cerne do estudo de caso que nos ocupa. Fazemos, também, a apresentação da escola em foco – a Escola Secundária/3 Daniel Faria de Baltar, explorando o seu projecto educativo, sobretudo no que à temática desta investigação concerne.

No *capítulo 6*, dedicado ao *Projecto EPIS*, questionamo-nos sobre as motivações que levaram à implementação deste projecto, considerando a realidade contextual, fazendo o seu historial, indagando de que forma os objectivos estão a ser perseguidos, tentando compreender o alcance das estratégias delineadas e procurando saber como é que as actividades implementadas têm envolvido os alunos que integram o projecto.

No *capítulo 7*, apresentamos os dados recolhidos e procedemos à sua análise e discussão para uma reflexão prospectiva sobre os resultados alcançados. No sentido de orientar o trabalho de investigação que nos propomos realizar, colocamos algumas perguntas de partida:

- Como pode contribuir a mediação escolar, promovida entre os actores da escola, para o *saber (con)viver dos alunos*?
- De que forma o convívio escolar sustenta a *implicação / motivação dos alunos no processo educativo*?
- Como é que a família se envolve na *promoção do sucesso escolar*?
- Que elementos da *comunidade* (associações, instituições, ...) se implicam na *formação do indivíduo*?
- Que vias podem vir a ser abertas para que esta implicação contribua para a *integração do indivíduo* –o aluno– na sociedade?

Para estas perguntas de partida, procuramos dar voz aos diferentes actores implicados –os alunos, os pais/encarregados de educação, os professores, nomeadamente os directores de turma, o director da escola, a mediadora responsável

por implementar o projecto na Escola Secundária/3 Daniel Faria de Baltar-. Nesse sentido, aplicámos inquéritos e entrevistas.

Uma vez explorada a *Componente teórico-normativa*, questionada e explorada, estudada a *Componente empírica* na sua multifacetada estrutura e composição, são as conclusões que ocupam a nossa atenção.

Nesse sentido, as páginas que constituem as *Conclusões* assentam numa sistematização reflexiva e crítica que constitui o fechamento deste trabalho e que têm por suporte todo o trabalho desenvolvido. A nossa pretensão é evidenciar o fio condutor que nos propusemos construir, não apenas sublinhado os aspectos mais pertinentes que fomos focando, mas também sistematizando as ideias que defendemos como sendo as basilares, centrais e sustentadoras da problemática em causa. Fazemo-lo, também, apoiando-nos nos esquemas com os quais pretendemos visualizar as ideias centrais e condutoras da problemática estudada e que rematam a componente teórico-normativa e a empírica. A complementar as conclusões e, porque entendemos que um trabalho de investigação nunca fica completo nem fechado, avançamos com prospectivas, ideias do que poderá, no futuro, noutros contextos, em que viermos a trabalhar, vir a ser motivo e razão de ser das próximas etapas de investigação em que nos envolveremos.

COMPONENTE TEÓRICO-NORMATIVA





Nota introdutória

A mediação é um instrumento de diálogo e de encontro interpessoal que pode contribuir para a melhoria das relações e para a busca satisfatória de acordos em situações de conflitos.

Seijo (2003: 9)

Entendemos que, para avançar na problematização das questões inerentes à *mediação escolar*, seja na perspectiva da contextualização epocal e social, seja na perspectiva espacial e institucional, seja ainda em função dos propósitos que a escola perssegue –o ponto fulcral da investigação–, importa à partida, em cada uma das secções criadas, identificar os *termos chave* que nos abrem as portas às *teorias* que procuraremos aprofundar como forma de avançarmos com a investigação que nos propomos realizar.

Com o objectivo de criar uma urdidura semântica, visando um mais fácil manuseamento da terminologia sustentáculo da(s) teoria(s) que orienta(m) os trabalhos que concernem a investigação em curso, em cada secção, abordaremos a conceptualização dos termos-chave da pesquisa bibliográfica em que nos implicamos. Tendo em conta a temática eleita para este trabalho, entendemos como necessária a exploração do sentido de alguns termos, os quais, por opção sustentada na pesquisa realizada, irão emergindo, a par e passo agrupados conforme as secções identificadas. Assim, embora a *mediação* seja o âmago da temática, essência deste trabalho, numa lógica de contextualização, consideramos mais aceitável começar pelos termos que para essa contextualização remetem, isto é, o *binómio educação e agentes educativos*, para depois passar à *tríade: escola, cultura organizacional e clima de escola*, contando com as *anomalias* que o perturbam –*conflito, indisciplina e violência*–. Estes termos seguem-se, na ordem por nós acima indicada e na lógica que vai do(s) ambiente(s) onde a acção educativa se desenrola.

Reconhecemos, ainda, para além de nos debruçarmos sobre os conceitos dos *termos implicados na mediação escolar* –a acção que pretende servir os objectivos da educação lutando contra a ameaça do insucesso e do abandono escolar–, a necessidade de focalizar os actores que nesse palco se movimentam –*agente*

educativo, professor, mediador e aluno/pares– e, também, a *gestão/intervenção* que concorre para ultrapassar os problemas que perturbam os ambientes, atrás mencionados, numa tríade –liderança educacional, mediação e mediador– num movimento que se faz sentir de dentro da comunidade escolar para fora da escola e desse espaço geográfico e socioeconómico, que é a comunidade envolvente, para um espaço mais natural dos alunos –o espaço da família–. Iremos, pois, abordar os conceitos: comunidade educativa, comunidade envolvente e família.

Recorremos a dicionários terminológicos, devidamente identificados, a glossários e a textos de cariz científico em que os termos aparecem como objecto de estudo. Recorremos, por vezes à etimologia dos termos, para uma melhor compreensão da origem do sentido que integram e, pelo qual, foram seleccionados para a área da educação e para o domínio da mediação.

Sequencialmente, conforme a secção em estudo, da conceptualização basilar, passamos às teorias que nos ajudam a questionar a *mediação escolar* e a compreender o que a sustenta. Referimo-nos, pois, na ordem pela qual são abordadas, a teorias e normativas que configuram e delineiam as linhas de actuação no *mundo da educação*, no *contexto escolar*, na contemporaneidade.

Na procura de respostas para estas perguntas orientadoras, construímos a nossa investigação, implicando-nos na pesquisa das normativas e das teorias que nos ajudam a compreender o problema que elegemos para estudo. Salientamos, entre a documentação e bibliografia identificada as fontes que se tornam mais significativas para o nosso trabalho. A nossa caminhada leva-nos a consultar publicações das mais diversificadas origens –documentação legislativa, relatórios, actas de encontros, directrizes, recomendações e outros– da ONU, da UNESCO, da EURYDICE, da Comissão Europeia, do Conselho da União Europeia, do Jornal Oficial da UE, do Ministério da Educação de Portugal e, também, do Brasil.

Em termos de sustentação teórica, investigamos domínios no âmbito da área das ciências da educação, atinentes à temática explorada, pesquisando estudiosos conhecidos por aportarem contributo à construção dos conhecimentos que nos ajudaram no prosseguimento do trabalho que nos propusemos realizar. O mesmo fizemos no âmbito da investigação empírica, procurando problematizações de

dimensão experimental, com trabalhos de cariz científico, que sustentam a metodologia qualitativa, pela qual optámos.

Recorremos também a documentação que nos abre as portas a um conhecimento da região e da escola analisada, bem como do projecto que se constitui em objecto de estudo da nossa tese. Não podemos deixar de mencionar, também, os arquivos da mediadora, que esta colocou ao nosso dispor e dos quais constam: os seus registos, inquéritos, estudos que tem feito ao longo do tempo da sua intervenção na escola em que se situa o estudo de caso que nos ocupa, bem como um considerável manancial de noticiários, que guarda como evidência do trabalho realizado, durante os seis anos de acção.





1 A Educação no séc XXI – problemáticas herdadas e reptos que se erguem

A educação é não somente um direito do ser humano, mas igualmente uma condição sine qua non do desenvolvimento sustentável e um instrumento indispensável a uma boa governação, a decisões claras e à promoção da democracia.

In Príncipes

Documento CEP/AC.13/2005/3/Rev.1–EEDS/CEE

A questão da *sustentabilidade global* foi levantada inicialmente pelo Clube de Roma, em 1972, no Relatório *Limites do Crescimento* (Meadows, Meadows, Randers, e Beherens, 1972). O conceito de sustentabilidade esteve, inicialmente, associado à necessidade de preservar os recursos ambientais, referindo-se a um tipo de desenvolvimento capaz de atender às necessidades da geração actual sem comprometer os recursos necessários para satisfação das necessidades das gerações futuras. O termo sustentável inclui em si noções de manutenção, continuidade e persistência.

Em termos gerais, no dealbar do século XXI, numa tentativa de entendimento da mutação que a sociedade humana tem sofrido, na sua evolução, ela pode ser perspectivada em cinco grandes ciclos de transformação sistémica que foram perpetuando-se ao longo dos tempos: (1) o pré-agrícola; (2) o agrícola; (3) o industrial; (4) o pós-industrial; e (5) o pioneiro da era da informação. Para cada um dos grupos acima citados, a sustentabilidade não só tem um diferente significado como também implicações muito diversas.

Há que ter em conta que quanto mais vulnerável for o sistema, mais instável e menos sustentável se torna. Mais ele será posto à prova, pelas fragilidades do próprio sistema, pelo seu (não) poder organizacional, pelos elementos que o integram, pelo meio envolvente (Moura, 2007). Assim sendo, impõe-se conhecer o sistema, questionar a sua organização, indagar de que forma o meio envolvente interfere nessa organização –de forma positiva ou negativa–. Implicamo-nos pois na exploração destas vias para melhor compreender o caso em estudo.

Chegado é o momento em que a situação problemática vivida pela sociedade se torna alvo das atenções dos responsáveis da *educação*, questionamos estudos sobre a sustentabilidade da educação, tomando consciência de que, se o desenvolvimento do ser humano não for encaminhado de forma a que todos se tornem responsáveis pela *sustentabilidade global* do planeta, de nada serve lutar por ela. É, pois, sobre a implicação do termo *sustentável* no mundo da educação que nos ocupamos pois quanto mais vulnerável for o *sistema educativo* no mundo em que vivemos –na sua dinâmica globalizante e de mutabilidade permanente–, mais instável e menos sustentável será a educação que a escola disponibiliza. A identidade da escola vê-se ameaçada pelo não reconhecimento da especificidade dos contextos em que se integram –os contextos histórico-geográficos, os contextos culturais, os contextos socioeconómicos–, contextos esses sujeitos à influência do global e perdendo muito dos contornos identitários do(s) local(is), identidade essa que se vê continuamente ameaçada pelas mudanças em fluxo contínuo e continuado. Estando a identidade da escola ameaçada, ameaçada está a educação e o desenvolvimento do ser humano.

Ao abordarmos a sustentabilidade da educação, falamos de *sucesso educativo* e, por inerência, de *sucesso escolar*. Importa que estas duas expressões não se confundam pois, efectivamente, a primeira é em si muito mais ampla, abrangente e inclusiva, mas também menos precisa do que a segunda. Baby (2002), ao falar do sucesso escolar, coloca a tónica no factor temporal, mais precisamente, referindo-se ao percurso escolar ou ao seu término. De acordo com o autor, este enfoque pode significar duas coisas: no primeiro caso, o insucesso escolar aponta para notas negativas que o aluno vai obtendo, nas diferentes disciplinas, insucessos esses que conduzem ao abandono escolar e no segundo, será o resultado negativo no final de uma etapa, não permitindo obter um certificado escolar. Aí está o insucesso educativo já que a escola não cumpriu com a sua missão. É sobre o primeiro caso –o *insucesso escolar*– que nos centramos nesta investigação, procurando evidenciar o papel da mediação como forma de preveni-lo, mais ainda do que de o remediar.

Numa perspectiva abrangente, estando em causa a sustentabilidade, dizemos que, para que o trabalho de desenvolvimento comunitário possa vir a ser sustentável, é importante ter uma visão e um plano para ele desde o início. A parceria e a

A Educação no séc XXI – problemáticas herdadas e reptos que se erguem

participação comunitária são fundamentais, pois a sustentabilidade é alcançada quando o processo de desenvolvimento pertence à própria comunidade local e é gerido por ela, não dependendo de ajuda externa.

Centrando-nos na *sustentabilidade da educação* e tendo em conta a participação comunitária, Branco (2007: 281) situa-nos no tempo, focando as mutações sentidas com o emergir da massificação da educação e afirma:

A degradação das relações sociais e o agravamento do fenómeno da exclusão social, para o qual o fenómeno da educação de massas parece ter contribuído, exige que a família e a escola reassumam o seu papel de instituições educativas nucleares (...) A escola deverá, por conseguinte, assumir-se como instrumento da sociedade civil e como esfera pública de acção, tendência esta que se prevê venha a ser acentuada pela necessidade de uma educação que se prolongue por toda a vida, exigindo a criação de sociedades educativas, que convoquem o recurso de uma educação informal.

Das palavras da autora, ressalta, por um lado, a necessidade de colaboração entre as *instituições família e escola*, para juntas contribuírem para o papel de orientadoras do ser humano na sua caminhada na terra e *inserção na sociedade*; por outro lado, emerge também, a urgência de se pensar em promover um trabalho mais próximo entre a educação formal e a informal no caminho para a construção de uma educação que continue durante toda a vida das pessoas.

O verdadeiro cenário do desenvolvimento sustentável não se coaduna com o discurso que sobre ele se produz e reproduz. Passa pela implicação de todos os actores, entre os quais não podemos esquecer nem a escola nem a família, numa educação sustentável, uma educação das crianças para uma sociedade que respeite os direitos humanos e consequentemente adopte o princípio da inclusão. Se todos tiverem direito à educação, a sustentabilidade torna-se viável e real.

Integrar a educação para o *desenvolvimento sustentável* nas políticas educativas nacionais e nos planos de acção a elas associados é a única solução para respeitar o direito à educação, para viabilizar a preparação do indivíduo para integrar a sociedade, como cidadão responsável e actuante. Para isso contribui o empenhamento das instituições educacionais, fortalecidas pelas *parcerias* que

A Educação no séc XXI – problemáticas herdadas e reptos que se erguem conseguem estabelecer. Para que as instituições se empenhem, é preciso que os indivíduos que as integrem também o façam –o *empenho* é decisivo–. Para isso há que despertar o interesse dos alunos –seres humanos em fase de desenvolvimento, para o *envolvimento comunitário*.

Na *Cimeira da Terra*, conferência da ONU a nível mundial, realizada no Rio de Janeiro, em 1992, desenvolveu-se o processo de consulta/discussão intercultural o qual deu lugar à redacção final da *Carta da Terra* –Rio 92–. Efectivamente, este documento é um excelente exemplo da concepção dos princípios fundamentais necessários à construção dum mundo de equidade, sustentável e pacífico, sendo reconhecida pela 32ª Conferência Geral da UNESCO, realizada em Paris, em Outubro de 2003, como um enquadramento ético importante para o desenvolvimento sustentável, uma convenção para a salvaguarda do património cultural e imaterial e uma ferramenta para o ensino de valores (Gomes, 2010).

O documento das Nações Unidas, *Década da Educação e Desenvolvimento Sustentável* [DEDS], constitui-se numa grande oportunidade para a renovação dos currículos dos sistemas formais de educação. O apelo é, sobretudo, para os Estados membros. O documento resgata a história de lutas por uma cultura da sustentabilidade, desde Estocolmo (1972), passando pelo *Nosso Futuro Comum* (1987), pela Rio-92, pelo Fórum Mundial de Educação de Dakar (2000) e pelos objectivos do Milénio (2002). A UNESCO definiu quatro grandes objectivos para a DEDS:

- Promover e melhorar a qualidade da educação;
- Reorientar e rever os programas de ensino;
- Reforçar a formação técnica e profissional;
- Informar e sensibilizar o público em geral, bem como os media para o conceito de desenvolvimento sustentável. (Silva, 2011: diapositivo 28)

No seguimento do delinear deste objectivos, evidenciamos, do Painei I “Década da Educação e Desenvolvimento Sustentável (DEDS) – Como estamos?” da II Conferência Ciddads, uma passagem que dá a conhecer o que se pretende com a DEDS:

A Educação no séc XXI – problemáticas herdadas e reptos que se erguem

Integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável nas diversas agendas educativas, política, económicas e sociais e fomentar novas práticas, uma forte dimensão ideal e ambiciosa essencialmente orientadora num quadro de valores como justiça, equidade, direito à informação e participação, motivando e catalizando acções pragmáticas que se traduzem em projectos concretos. (Silva, 2011: diapositivo 27)

Do conjunto de acções, promovidas a nível mundial, durante a vigência da DEDS, da Agenda 21 emerge a preocupação de sublinhar que a educação é um ‘fator crítico’ a ter em conta na promoção do desenvolvimento sustentável e da capacidade das pessoas no que concerne as questões do meio ambiente e do desenvolvimento. Porém, no âmbito, da nossa investigação, sublinhamos o facto de a DEDS estar assente em desafios básicos como o de melhorar a educação básica e o de reorientar a educação com vista a alcançar o desenvolvimento sustentável e a criar condições para a compreensão pública, o conhecimento e a formação dos indivíduos. De novo se coloca a reversibilidade entre educação para a sustentabilidade da sustentabilidade da educação (Gomes, 2010).

É, pois, decorrente do contexto gerado ao longo da DEDS, a partir do século XXI, que surge a discussão com base no *paradigma da complexidade*, considerando que a Educação, se bem que parte integrante das contradições sociais da época em que vivemos, aponta para mudanças paradigmáticas. Destacamos, entre os oito objectivos de desenvolvimento do milénio: o de a *Educação básica de qualidade para todos*. Objectivo que, quanto a nós, tem de ser perseguido com determinação, levando à luta contra o insucesso escolar e o abandono escolar. Melhor dizendo, levando à promoção de políticas que, ao revês de remediar, potenciem o sucesso e evitem o abandono por parte de tantas crianças e adolescentes (UNESCO, 2005). A mediação delineia-se, por conseguinte, como uma das formas encontradas para conseguir atingir esse objectivo –temática que ocupará a nossa atenção de forma especial se constitui como a essência fundamental da investigação que nos propomos realizar.

Para isso contribuem os *ambientes ecológicos*, defendidos por Brofenbrenner (1986). Estes são ambientes propiciados ao ensino e à aprendizagem. Este autor assenta as teorias que criou nas características de cada sujeito envolvido, no processo proximal, nas interacções relacionais e nos contextos nos quais as experiências educacionais decorrem. Para ele, a perspectiva ecológica do desenvolvimento

A Educação no séc XXI – problemáticas herdadas e reptos que se erguem humano possibilita a sua reconceptualização em função dessas características –*o eu, o outro, a interacção, o contexto*–. Serão, pois, estas componentes evidenciadas ao longo da nossa investigação, indagando, a relação com a comunidade educativa:

- as interacções significativas, dinâmicas e recíprocas que entre os seus membros acontecem ou não;
- a importância dos contextos de vida em que se integram os actores envolvidos;
- os contributos positivos ou negativos que os actores aportam para o seu desenvolvimento na comunidade educativa.

Evocamos, ainda, neste contexto, que as problemáticas emergentes no mundo da educação, a partir da segunda metade do século XX, vêm colocando continuamente reptos aos actores que se prefiguram nesta realidade, particularmente no âmbito do seu desempenho e das relações que entre os diversos intervenientes se estabelecem, focalizando desafios face à aprendizagem.

Por outra parte, instituições internacionais –OCDE, a UNESCO e a União Europeia– colocam a educação como o eixo estruturante para a construção de uma sociedade promotora da sustentabilidade. Neste sentido, Demo (1995: 180-181) apela a

(...) uma decidida conscientização e (à) educação permanente qualificada em torno da formação e correto exercício da cidadania assim como o desenvolvimento comunitário. Neste sentido, torna-se improrrogável planejar e executar programas específicos capazes de favorecer a formação integral e harmônica, democrática, consciente e responsável mediante – entre outras alternativas – promoção e formação para a cidadania; promoção da cultura e de uma educação que possibilite a todos os cidadãos a sua habilitação para ser pessoa digna, construtiva e solidária, comprometida mediante participação, responsável e generosa, na construção de uma sociedade mais justa, fraterna, democrática e libertadora.

Ficam bem presentes, nas palavras deste autor, os reptos que se ergueram no mundo da educação, no final do século passado, face às problemáticas com as quais a humanidade se foi e vai confrontando. Evidenciamos, pois, no âmbito da temática que

A Educação no séc XXI – problemáticas herdadas e reptos que se erguem investigamos, a importância dada à formação para a cidadania e à construção do espírito comunitário assente na participação de todos os indivíduos na sociedade.

Embora, a origem do documento não seja portuguesa, reconhecemos a importância das considerações para a nossa realidade e, por isso mesmo, não podemos deixar de referir o documento *Estatuto da Criança e do Adolescente* [ECA] (Digiácomo e Digiácomo, 2010). Nele se faz um apelo à responsabilização pela educação no país, delimitando direitos e deveres, explicitando a responsabilidade obrigatória da família e do poder político no que ao desenvolvimento da criança e do adolescente concerne. Deste documento, destacamos a chamada ao cumprimento obrigatório em assegurar-lhes (à criança e ao adolescente):

- a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- o direito de ser respeitado pelos educadores;
- o direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer a instâncias escolares superiores;
- o direito à organização e participação em entidades estudantis;
- o acesso à escola pública e gratuita, próxima da sua residência.

Efectivamente, reconhecemos, nestes factores, aspectos a considerar para podermos comprometermo-nos na sustentabilidade da educação em Portugal como em qualquer outro país, contribuindo, desse modo, para o *sucesso escolar*. Como se tem vindo a verificar em todo o mundo, também em Portugal, a *massificação* resultante de uma política não organizada da promoção da inclusão gerou altos níveis de *insucesso escolar*. Cremos, no âmbito do que temos vindo a reflectir, que os factores aqui elencados apontam para o que poderá caracterizar o *sucesso educativo* que se deseja e procura em qualquer sociedade. Se estes factores forem respeitados, cremos, também, que estaremos a concorrer para a *sustentabilidade da educação* e, em consequência para a *educação da sustentabilidade*.

Para clarificar as considerações aqui presentes e, também, para as consolidar, partimos agora para a indagação das *directrizes emanadas do Conselho da União Europeia* que, na última década, têm traduzido as preocupações que ocupam os dirigentes políticos e educativos, procurando não só estabilizar as acções do presente, mas também criar condições favoráveis para um futuro em que o compromisso dos

A Educação no séc XXI – problemáticas herdadas e reptos que se erguem
estados com a educação e, naturalmente, com o desenvolvimento sustentável, seja
mais consistente e profundo. Este enquadramento a nível europeu abre vias para, de
seguida, explorarmos as *directrizes emanadas do Ministério da Educação de Portugal*,
contextualizando de forma mais directa a situação que nos ocupa –*a promoção do
sucesso escolar*–, questionando *as condições político-educacionais existentes*, chegando,
por fim, ao levantamento dos *princípios* que orientam os responsáveis envolvidos na
educação e daí colhendo os contributos necessários para melhor compreender o
alcance da *mediação* no contexto estudado: *a escola*.



1.1 Directrizes a nível da Europa

Começamos por fazer referência a um documento publicado em Janeiro de 2011, pela Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA P9 Eurydice) –*A Retenção Escolar no Ensino Obrigatório na Europa – Legislação e Estatísticas*– o qual nos permite ter uma ideia da situação vivida na actualidade, nas escolas europeias, mais precisamente, no ano lectivo 2007/08, em termos dos dados apresentado no estudo.

No prefácio ao documento acima referido, Androulla Vassiliou, Comissária responsável pelo pelouro da Educação, Cultura, Multilinguismo e Juventude, enfatiza o carácter prioritário atribuído, pela agenda política europeia, ao combate contra o insucesso escolar e o abandono escolar precoce. Dá, também, a conhecer o compromisso assumido, na Estratégia UE 2020, de até essa data –2020– se encontrar formas de reduzir a taxa de abandono escolar precoce para menos de 10%. Na altura a taxa registada era de 14,4%, se bem que em alguns países atingisse os 25%. Foi, nesse sentido, que a Agência de Execução encomendou o estudo que constitui o documento em análise, reunindo nele um inventário de grande valor referente à legislação e às práticas em vigor no que se refere à temática em estudo –a retenção escolar–. Nas palavras da autora da introdução fica patente a importância dos objectivos traçados a nível europeu, os quais supostamente seriam o suporte das políticas de educação a empreender pelos países, aos quais se recomenda o intercâmbio de boas práticas, com vista a alcançarem melhores resultados. A enfatizar as ideias apresentadas, remete-se para a Comunicação da Comissão, *Melhorar as competências para o século XXI: Uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar*, realizada em Julho de 2008, ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. De notar a alusão feita em relação à importância da situação socioeconómica das famílias no insucesso dos alunos:

A taxa de retenção é significativamente mais elevada no caso das crianças que provêm de grupos socioeconómicos menos favorecidos e, a longo prazo, os resultados dos alunos repetentes são muitas vezes inferiores aos dos alunos com dificuldades que não repetiram o ano.
(p.5)

O que se pretende com este documento é, pois, um debate sobre o *insucesso escolar* e o *abandono escolar precoce* (AEP), assunto que focalizamos na nossa investigação, já que ele está na esteira da temática sobre a qual nos debruçamos –a *mediação escolar*–. Importa, portanto, reter dos diferentes documentos emanados da Comissão Europeia, por um lado, o conceito que se delineou para o AEP e, por outro, tomar consciências das estratégias que têm vindo a ser definidas para afrontá-lo.

Começamos, pois, por citar diferentes passagens que ajudam a esclarecer o que a Comissão Europeia designa por *early school leaving* [ESL], ou seja, *abandono escolar precoce* [AEP]:

Early school leaving (ESL) has been increasingly recognised as one of the main challenges faced by European societies. For the majority of young people, leaving education and training prematurely is both a result of educational, psychological and social problems and a cause of continuous social insecurity. (Comissão Europeia [SEC(2011)96]: 5)

Affecting one in seven young people, early school leaving (ESL) is one of the main educational challenges in Europe, and reducing its levels is a shared objective of EU countries (...). (Comissão Europeia, Março 2012: 1)

(...) fundamental issues such as the challenges of developing a sufficient evidence-base for better targeted policies against early school leaving, of establishing cross-sectoral cooperation, of addressing drop-out from vocational education and training, and of promoting different forms of learning to retain disengaged young people in education and training. (Comissão Europeia, Março 2012: 1)¹

As ideias que estão por de trás destas definições alertam para a complexidade do problema, já que apontam para causas de natureza não só do âmbito educacional, mas também psicológica e social. O problema é, de facto, complexo e grave visto que não é só por si que ele preocupa, mas pela insegurança

¹ O abandono escolar precoce (ESL) tem sido cada vez mais reconhecida como um dos principais desafios enfrentados pelas sociedades europeias. Para a maioria dos jovens, deixando a educação ea formação prematuramente é tanto um resultado de problemas educacionais, psicológicos e sociais e uma causa de insegurança social contínua. Afectando um em cada sete jovens, ao abandono escolar precoce (ESL) é um dos principais desafios educacionais na Europa, e reduzindo os seus níveis é um objectivo comum.

social que gera e pelas consequências negativas que arrasta. Levanta, por isso mesmo, desafios que requerem, da parte dos responsáveis das políticas educacionais, um delinear de estratégias planeadas e sustentadas por parcerias, a procura de metodologias pedagógicas apropriadas, bem como a promoção de acções propiciadoras de aprendizagens que possam envolver os alunos e evitar que abandonem a escola. Sentimos que, se por um lado, as políticas educativas têm de ser revistas, por outro, no terreno, o recurso à mediação impõe-se.

Assim, em termos de recomendações sobre as políticas de redução do AEP, do Jornal Oficial da União Europeia (2011, C 191/1) de 28 de Junho, reconhece-se que as reformas educativas exigem tempo para que os efeitos desejados possam ser produzidos. Especificamente no que à directiva «Europa 2000» diz respeito, afirma-se da necessidade por se optar por definir e recomendar aos estados-membros objectivos orientadores das medidas a implementar. Reconhecendo a sua pertinência, para esta investigação, transcrevemo-los:

1. Identificar os principais factores do abandono escolar precoce e acompanhar a evolução das características deste fenómeno aos níveis nacional, regional e local, como base para a definição de políticas focalizadas, eficazes e fundamentadas.
2. Garantir que, até ao final de 2012, sejam adoptadas estratégias globais em matéria de abandono escolar precoce e que estas sejam aplicadas de acordo com as prioridades nacionais e os objectivos fixados na «Europa 2020». As estratégias globais deverão incluir medidas de prevenção, medidas de intervenção e medidas de compensação, sendo estas últimas destinadas a reintegrar as pessoas que abandonaram o sistema de ensino.
3. Garantir que as referidas estratégias incluem medidas adequadas aos grupos em maior risco de abandono escolar precoce no Estado-Membro em causa, nomeadamente as crianças de meios socioeconómicos desfavorecidos, de origem migrante ou pertencentes à etnia cigana, ou que apresentam necessidades educativas especiais.
4. Garantir que essas estratégias se aplicam de forma coerente tanto ao ensino geral como ao ensino e formação profissionais, e que abordam os desafios específicos de cada um.

A Educação no séc XXI – problemáticas herdadas e reptos que se erguem

5. Integrar medidas que favoreçam a redução das taxas de abandono escolar precoce nas políticas relativas às crianças e aos jovens, e coordenar as actividades entre os diferentes sectores políticos.
6. Reconhecendo o papel fundamental desempenhado pelos docentes, pelos responsáveis dos estabelecimentos de ensino e outro pessoal educativo, garantir a participação de todas as partes interessadas nessas medidas e actividades com vista a ajudar os alunos em risco de abandono escolar precoce ou que já tenham abandonado a escola. (pp. 2-3)

Encontramos, neste elencar de objectivos, directivas para o diagnóstico da situação, a identificação das causas do AEP, seguido do acompanhamento da situação. Só assim estarão recolhidos os elementos suficientes para que as *políticas de remediação* e a reformulação da situação possam ser adequadamente traçadas. No seguimento das linhas traçadas, recomenda-se delinear medidas de prevenção, de intervenção e de compensação ou, ousamos nós dizer, invertendo a ordem,

- de compensação para as situações negativas identificadas,
- de intervenção para alterar essas situações e, em simultâneo,
- de compensação para reduzir a negatividade e a percentagem de insucesso e em consequência e, por complemento,
- de reintegração dos excluídos.

Estão, aqui, também, contempladas, para além das causas educacionais, psicológicas e sociais, anteriormente apontadas, as dimensões económica, étnica, de nacionalidade e de incapacidade física, cognitiva e/ou psíquica. Daí traçando-se objectivos que levam a ultrapassar estas barreiras ao sucesso escolar. Não é apenas o sucesso escolar que está em causa; a integração socioprofissional é também pensada e posta em destaque. Enquadrado neste contexto, surge no documento de trabalho *Proposal for a Council Recommendation on Policies to Reduce Early School Leaving* (2010), que resultou da discussão sobre a problemática do *abandono escolar precoce* [AEP/ESL]–, um ponto para o qual gostaríamos de chamar a atenção e que se prende com a aposta no reforço do envolvimento dos pais. Fazendo eco desta chamada de atenção, aparece mais tarde, em Junho de 2011, em *Legislative Acts and other instruments* (EDUC100 SOC 424), na secção 2. Policy Framework (pp. 3-10):

2.1 PREVENTION POLICIES aim to reduce the risk of early school leaving before problems start. Such measures optimise the provision of education and training in order to support better learning outcomes and to remove obstacles to educational success.

They aim to lay a solid early foundation for children to develop their potential and to integrate well into schools. Prevention policies could include: (...)

(5) Enhancing the involvement of parents, reinforcing their cooperation with the school and creating partnerships between schools and parents can increase learning motivation among pupils. (...)

(8) Strengthening the link between education and training systems and the employment sector, in order to emphasise the benefits of completing education for future employability. This could be in the form of work experience placements or greater employer engagement in schools and colleges. (p. 5)²

No documento de trabalho referido, que sustentou estas recomendações, os pais são contemplados como actores-chave do processo e nele alertam para as consequências que advetem de uma não relação entre eles e a escola, afirmando que a ruptura de ligações pode minar o sucesso da educação escolar. Sublinha-se que a cooperação entre família e escola é indispensável, especialmente para os alunos em risco de abandono escolar precoce. Outro aspecto em destaque e que nos interessa reter, por causa do estudo de caso em que nos envolvermos, é que os pais de condições socioeconómicas desfavorecidas e de baixo nível educacional mostram-se, muitas vezes, relutantes em estabelecer contacto com a escola.

O último ponto, acima transcrito, do Jornal Oficial da União Europeia (2011, C 191/1), não é propriamente um objectivo, mas uma reflexão conclusiva sobre os objectivos que o precederam, evidenciando a importância de ter em conta os

² 2.1 As políticas de prevenção visam reduzir o risco de abandono escolar precoce, antes que os problemas comecem. Tais medidas optimizam a oferta de educação e formação, a fim de apoiar a melhores resultados de aprendizagem e para remover os obstáculos ao sucesso educativo.

Têm como objectivo estabelecer uma base inicial sólida para que as crianças desenvolvam seu potencial e integrar-se bem na escola. Políticas de prevenção podem incluir: (...) (5) Reforçar o envolvimento dos pais, reforçando a sua cooperação com a escola e a criação de parcerias entre as escolas e os pais podem aumentar a motivação para o aprendizado entre os alunos. (...) (8) O reforço da ligação entre o sector do emprego de sistemas de educação e formação, a fim de enfatizar os benefícios de completar a educação para a empregabilidade futura. Isso poderia ser na forma de estágios profissionais ou maior engajamento empregador em escolas e faculdades. (p. 5) [tradução livre]

A Educação no séc XXI – problemáticas herdadas e reptos que se erguem intervenientes necessários para o desencadear das estratégias pensadas e planeadas. A complexidade do problema leva a que a sua solução implique, tal como houve oportunidade de reflectir, o estabelecimento de parcerias e o recurso à colaboração. Em nossa opinião, a implementação das políticas traçadas pelos decisores e a consecução das estratégias pensadas hierarquicamente só podem passar a uma real e eficaz efectivação, com e através de projectos criados nos contextos reais, pensados e planeados pelos actores que neles actuam, em função dos alunos implicados.

Rematando a indagação que vimos fazendo das *directrizes europeias*, evidenciamos o facto de a centralidade da problemática ser o *abandono escolar precoce* [AEP]. Sublinhamos a actualidade dos documentos consultados (2010-2011-2012). Apoiamo-nos, todavia, também num documento datado de 2008, apelidado de “Agenda para a cooperação europeia em matéria escolar”, o qual permite apresentar uma retrospectiva contextualizadora da problemática, pelo debate a que conduziu sobre o *insucesso escolar* e, consequentemente, pelo escalonar de acções promotoras de medidas que oportunamente referimos e que vão do *diagnóstico*, ao *planeamento* e à *intervenção*, visando não apenas o *sucesso escolar*, mas também a *integração socioprofissional*. Entendemos, também, neste momento de passagem à realidade portuguesa, a necessidade de enfatizar a mensagem do Jornal Oficial da União Europeia (2011, C191/1), convocado para esta reflexão, pelo facto de alertar que a solução para o problema em causa passa por *congregar esforços* de todos os intervenientes no processo educativo, *estabelecer parcerias* para criar *projectos* que respondam directamente aos contextos reais e aos alunos implicados. Em nossa opinião, é aqui que a *mediação* entra em força, uma vez que a ela lhe cabe encontrar estratégias que propiciem o congregar de esforços a que o Jornal Oficial se refere bem como de estabelecer parcerias. É na sequência destes esforços e destas parcerias que se constroem os *projectos de mediação*.

1.2 Directrizes a nível de Portugal

Para nos centrarmos em Portugal, entendemos ser necessário, recuar até 1986 e focalizar a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º46/86 de 14 de Outubro). O quadro legal fundamentado na LBSE e na Constituição da República Portuguesa pressupõe o desenvolvimento integral e equilibrado do aluno e defende princípios que valorizam a identidade da escola. Por essa razão, entendemos que o recurso à LBSE é fundamental para a nossa investigação pois nela se estabelece

- *o quadro geral do Sistema Educativo [SE]*, isto é, dá-se a conhecer “(...) o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação (...)” (Artigo 1.º - 2);
- *os princípios gerais* (Artigo 2.º), de entre os quais, salientamos:
 - “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura (...)” (ponto 1);
 - “(...) a especial responsabilidade do Estado em promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidade no acesso e sucesso escolares.” (...)” (ponto 2);
 - “O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social (...) incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humano no trabalho.” (...)” (ponto 4);
- *os princípios organizativos* (Artigo 3.º), que preconizam a forma como o SE se organiza:
 - “(...) Assegurar o direito à diferença (...) (alínea d));
 - “Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos (...)” (alínea f));
 - “Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;” (alínea g));
 - “Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na

experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.” (alínea l));

A selecção apresentada tem por base de sustentação a pertinência do seu conteúdo para a temática focalizada nesta investigação que procura compreender o valor da *mediação escolar*. Daí que tenhamos apresentado os aspectos que mais de perto e mais genericamente com ela se relacionam. Efectivamente, interessa-nos evidenciar como a organização do Sistema Educativo deve ter em vista o direito à educação, a democratização do ensino, a igualdade de oportunidades que conduzam ao sucesso escolar, a atenção aos diferentes contextos sociais. Nesse sentido, a organização do SE deve procurar a diversificação de estruturas, meios e formas para dar respostas aos reptos que lhe são lançados.

Nesta linha de ideias surgem, ao longo dos tempos, directrizes que procuram criar condições para a efectivação das medidas necessárias para irem ao encontro do que se pretende implementar para a promoção do sucesso escolar e, por inerência, evitar o abandono escolar precoce [AEP]. Referimos, de forma abrangente, as normativas que focalizam o *estatuto do aluno*, a saber: (i) a Lei n.º30/2002 de 20 de Dezembro que o aprova; (ii) a Lei n.º3/2008 de 18 de Janeiro, que aporta a primeira alteração ao estatuto disposto na lei anteriormente mencionada; (iii) o Despacho n.º 30265/2008 de 24 de Novembro que clarifica os termos de aplicação do disposto no estatuto do aluno; (iv) a Lei n.º39/2010 de 2 de Setembro que aporta uma nova alteração; (v) a Lei n.º51/2012 de 5 de Setembro que revoga a que invocámos em primeiro lugar –a Lei n.º30/2002–.

Remetemos para a Lei n.º3/2008, de 18 de Janeiro, e dela evidenciamos o Artigo 4º ponto 3, na medida em que a identificação dos actores envolvidos é de capital importância para a temática que investigamos:

A comunidade educativa referida no n.º 1 integra, sem prejuízo dos contributos de outras entidades, os alunos, os pais e encarregados de educação, os professores, o pessoal não docente das escolas, as autarquias locais e os serviços de administração central e regional com intervenção na área da educação, nos termos das respectivas responsabilidades e competência.

De facto, ao pretendermos problematizar *o papel da mediação* como contributo para a redução do AEP, a envolvência dos actores que se movimentam e integram nos cenários, que contribuem para a educação dos alunos –escola, comunidade escolar e comunidade envolvente/social–, é determinante. Os diferentes papéis, que são chamados a desempenhar, contribuem decisivamente para que o AEP possa ser reduzido. Estipula-se, em relação a esses autores, muitas condutas a seguir. Transcrevemos, a título exemplificativo apenas algumas:

O director de turma (...) o professor titular de turma (...) responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem (Artigo 5º ponto 2).

(...)

Contribuir para o correcto apuramento dos factos em procedimento de índole disciplinar instaurado ao seu educando e, sendo aplicada a este medida correctiva ou medida disciplinar sancionatória, diligenciar para que a mesma prossiga os objectivos de reforço da sua formação, do desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa e do seu sentido de responsabilidade (Artigo 6º alínea g).

(...)

O pessoal não docente das escolas deve colaborar no acompanhamento e integração dos alunos na comunidade educativa, incentivando o respeito pelas regras de convivência, promovendo um bom ambiente educativo e contribuindo, em articulação com os docentes, os pais e encarregados de educação, para prevenir e resolver problemas comportamentais e de aprendizagem. Aos técnicos de serviços de psicologia e orientação incumbe ainda o papel especial de colaborar na identificação e prevenção de situações problemáticas (...) (Artigo 8º pontos 1 e 2).

Estas indicações de comportamentos e condutas estipuladas, para os diversos profissionais da escola, visam atingir as finalidades apresentadas no Artigo 24.º, cujo teor nos interessa sublinhar e que retomaremos mais adiante quando

A Educação no séc XXI – problemáticas herdadas e reptos que se erguem
abordarmos a comunidade escolar. Daí que façamos a transcrição de parte do texto
que as consagra:

Todas as medidas correctivas e medidas disciplinares sancionatórias prosseguem finalidades pedagógicas, preventivas, dissuasoras e de integração, visando, de forma sustentada, o cumprimento dos deveres do aluno, a preservação do reconhecimento da autoridade e segurança dos professores no sua actividade profissional e, de acordo com as suas funções, dos demais funcionários (...) o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens (ponto 1).

Com a Lei nº 3/2008, evidencia-se a responsabilização reforçada dos diferentes actores chamados a colaborar na educação dos alunos, atribuindo a cada perfil um papel especial, mas também chamando a atenção para a necessária colaboração no acompanhamento e controlo, com vista a atingir as finalidades delineadas, isto é, a prevenir o abandono escolar precoce.

Como em qualquer outra situação directiva, também a aplicação desta lei provocou reacções, discussões e alguma confusão. O Despacho n.º 30265/2008 surge, pois, com o intuito de clarificar algumas situações menos claras e/ou mais polémicas e tenta regular o regime de faltas estabelecido no estatuto do aluno, sublinhando que a sua intenção se centrava na criação de condições para que os alunos recuperassem eventuais défices de aprendizagem decorrentes das ausências à escola nos casos justificados, não havendo lugar a qualquer tipo de penalização.

A segunda alteração consubstancia-se com a publicação da Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro. Torna-se claro que a disciplina e o mérito são competências que devem ser desenvolvidas e que a responsabilização dos pais e encarregados de educação é implicada de forma mais abrangente. Reforça-se, ainda, a participação dos alunos e institui-se a possibilidade de questionarem o próprio funcionamento da organização escolar.

A responsabilidade disciplinar dos alunos implica o respeito integral do presente Estatuto, do regulamento interno da escola, do

A Educação no séc XXI – problemáticas herdadas e reptos que se erguem

património da mesma, dos demais alunos, funcionários e em especial dos professores. (...) (Artigo 7º ponto 2).

A associação de estudantes tem o direito de solicitar ao director da escola ou do agrupamento de escolas a realização de reuniões para apreciação de matérias relacionadas com o funcionamento da escola. (...) (Artigo 14º ponto 2).

Orienta-se a acção do director da escola para uma acção de liderança que viabilize uma actividade profissional responsável por parte dos actores da comunidade educativa, pretendendo garantir assim

- um ambiente seguro e propiciador de uma aprendizagem construtiva;
- o normal prosseguimento das actividades da escola, não deixando de corrigir, sempre que necessário, qualquer comportamento perturbador.

Pretende-se criar as condições para o reforço da formação cívica dos alunos, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens.

Para rematar este ponto, importa convocar a lei que revoga a primeira que comentámos – a Lei n.º 51/2012 de 5 de Setembro – e que, conforme consta do Artigo 1.º, tem por objecto:

(...) o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação (...)

Importa, ainda, pôr em relevo que, também nesta mais recente lei, a preocupação com o AEP se mantém, já que o Artigo 35.º prevê a constituição de

(...) uma equipa multidisciplinar destinada a acompanhar em permanência os alunos, designadamente aqueles que revelem maiores dificuldades de aprendizagem, risco de abandono escolar, comportamentos de risco ou gravemente violadores dos deveres do aluno ou se encontrem na iminência de ultrapassar os limites de faltas previstos no presente Estatuto (ponto 1).

Esta medida não descora, todavia, a parceria com os demais actores intervenientes no processo educativo –docentes, técnicos detentores de formação especializada, professores-tutores, directores de turma, psicólogos, pais e encarregados de educação, médicos escolares, os serviços de acção social escolar entre outros– visando trabalho de equipa que promova acções de intervenção, de prevenção e de integração dos alunos envolvidos em situações problemáticas que, eventualmente tenham origem fora da escola, na comunidade envolvente. Prevê-se também, neste mesmo Artigo: “Assegurar a mediação social, procurando, supletivamente, outros agentes para a mediação na comunidade educativa e no meio envolvente, nomeadamente pais e encarregados de educação” (ponto 5, alínea k)).

Deixamos, pois, em evidência, nesta abordagem às directrizes emanadas da tutela, no âmbito das problemáticas herdadas, presente na educação nos tempos que vivemos, bem como no espaço criado pelos reptos que elas lançam. As considerações que sentimos se prendem com a temática da investigação em curso, temática que nos leva a questionar, de seguida, os princípios orientadores que reconhecemos terem de estar presentes no mundo da educação.

Em síntese, tendo a LBSE (1986), como ponto de partida, para uma digressão que se propaga de 2002 a 2012, pela *legislação ministerial portuguesa* que contempla a educação, pomos em realce a preocupação com o *desenvolvimento integral e equilibrado do aluno* e com a valorização da *identidade da escola*. Nesse sentido, a legislação seleccionada dá continuidade aos princípios presentes na LBSE –o direito à educação; a democratização do ensino; a promoção do sucesso escolar; a realização pessoal e comunitária do aluno, na construção da cidadania; o respeito pela diferença e igualdade de oportunidades–, implicando a envolvência dos actores que integram os cenários da educação, responsabilizando-os e incentivando-os a uma colaboração no acompanhamento das situações que visam promover o *sucesso escolar* e acabar com o *abandono escolar precoce*. Para isso, a legislação problematiza o *papel da mediação* aspecto de que nos ocupamos mais adiante. Nesse sentido, avançamos agora para a problematização dos princípios, já anteriormente referidos, que orientam a promoção da educação holística e pretendem dar resposta ao *insucesso escolar* –resultado da *massificação* emergente de uma política não organizada da promoção da inclusão–.

1.3 Princípios orientadores: inclusão, cidadania e sustentabilidade

Se tivermos em mente o que Delors (1996: 52) afirma a propósito de uma educação à prova da crise das relações sociais, indicando que esta “(...) relaciona-se com o agravamento das desigualdades, ligado ao aumento dos fenómenos de pobreza e de exclusão (...) de fraturas profundas entre grupos sociais, tanto no interior dos países desenvolvidos como no dos países em desenvolvimento”, entendemos a necessidade de elegermos princípios orientadores para a implementação da educação, princípios esses que passam pela defesa da inclusão, pela promoção da cidadania e pela construção da sustentabilidade do ser humano no planeta.

Sabemos que a história da humanidade está fortemente marcada pela exclusão, por arbitragens sociais tendenciosas e penosas, que conduziram a que determinadas franjas da população fossem estigmatizadas e injustiçadas por questões de diversificada ordem, a começar pela própria origem das pessoas, fosse essa relacionada com a raça, com o género, com a classe social, com conflitos sociais, passando ainda por questões de cariz cultural, político, económico, estendendo-se à educação. É neste cenário multi-facetado que se situa a perspectiva de Costa (1998), quando caracteriza a exclusão social como um fenómeno complexo e pluri-dimensional.

Ao longo dos tempos, vão surgindo tentativas para ultrapassar as situações fortemente marcadas pela exclusão. Desta trajetória faz parte a *Declaração Mundial Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, saídas da Conferência Mundial da ONU, que teve lugar, no século passado em Jomtien, Tailândia, em Março de 1990. Destacamos o *Artigo 2.º – Expandir o enfoque*, em especial, o seu ponto dois que apresenta os seguintes eixos de acção:

- i. universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- ii. concentrar a atenção na aprendizagem;
- iii. ampliar os meios e o raio de acção da educação básica;
- iv. propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- v. fortalecer alianças.

Estes eixos são determinantes para o sustento e fundamentação de todo e qualquer projecto que pretenda *promover a inclusão* e por essa razão os realçamos,

A Educação no séc XXI – problemáticas herdadas e reptos que se erguem retomando-os, posteriormente, quando discutimos o projecto educativo da escola, especificamente da escola que é alvo do nosso estudo. Queremos, todavia, evidenciar aqui o facto de que, no seu conjunto, eles apontam para a centralidade do aluno.

Uma vez que, partindo da ideia da *construção da equidade*, chamam a atenção para a importância de se concentrar a *atenção na aprendizagem* / no aprendiz e, consequentemente, partir das bases dessa aprendizagem, em ambientes que possam ser propiciadores pela procura da adequação quer a contextos, quer a indivíduos. Adequação essa que, pela sua complexidade, exige que se convoque a colaboração de indivíduos e instituições de perfis diversificados e com funções determinadas, procurando o reforço das acções pela constituição de parcerias e alianças.

De Souza e Stiegler (2007: 33), recuperamos uma passagem em que estes autores, na senda de reflexões sobre esta problemática chegam a uma definição do que entendem ser a inclusão, afirmando a propósito:

(...) é uma atitude, uma convicção, uma proposta político-pedagógica, um desejo de mudanças nos paradigmas educacionais e de convívio social e político, é uma vontade profunda de respeitar e reconhecer as diferenças humanas, propondo uma noção de igualdade sem homogeneização ou massificação .

Para promover a inclusão importa, portanto, o envolvimento de indivíduos convictos da abrangência que a inclusão implica e autores de acções pró-activas. Importa, também, a emergência de actores políticos e sociais que se responsabilizem por medidas no âmbito da polis –o *convívio social e político*–, medidas essas fundamentais para a implementação de normativas de cariz pedagógico que contemplem a diversidade dos perfis e que, nesse sentido, ofereçam a possibilidade de construir uma sociedade em que a igualdade seja assumida num sentido positivo: a identidade na equidade.

Na nossa óptica, a convicção e atitudes isoladas não são suficientes, já que sem o *suporte sociopolítico* não geram movimentos suficientemente fortes para conseguirem os propósitos que as animam. Nesta linha, entendemos que a postura mais correcta de abordar a *educação inclusiva* e/ou a *escola inclusiva* implica adoptar

A Educação no séc XXI – problemáticas herdadas e reptos que se erguem como principal referência a abordagem activa não a nível individual, de forma isolada, mas a nível político e congregando forças sociais. Segundo Fonseca (1995: 78), essa abordagem:

(...) aposta na transformação, na modificabilidade e na normalização. Trata-se de uma filosofia humana que desafia frustrações no sentido de poder ultrapassar as dificuldades, ela tem uma intencionalidade e uma estratégia de mudança, investe na interação humana, isto é, consubstancia uma mediação inovadora em termos de desenvolvimento cognitivo e em termos de potencial de aprendizagem.

Salientamos desta passagem, aspectos vários que estão em evidência na temática que ocupa a centralidade desta investigação –*a mediação escolar*–. Com efeito:

- a *transformação, a modificabilidade e a normalização* serão objecto de atenção e discussão a propósito da mediação escolar;
- as frustrações terão de ser encaradas como *desafios conducentes a acções* que permitam ultrapassar dificuldades e barreiras;
- a *interacção* entre os diferentes actores escolares será necessariamente considerada como um meio para a promoção da inclusão e, consequentemente, do sucesso escolar.

Não é possível ignorar que estamos, neste início de século, a viver uma mudança de paradigma educacional; que se procura, cada vez mais determinadamente, programar a aprendizagem em função do aluno, tendo sempre em mente a dimensão holística que herdámos da antiguidade grega. Lembrando o conceito de *holos*, evidenciamos que a(s) parte(s) é(são) sempre perspectivada(s) em função do todo.

Nesta óptica, à educação cabe programar o desenvolvimento do indivíduo sempre numa perspectiva holística, isto é, respeitando-o na sua globalidade, considerando a complementaridade *corpo, mente, espírito* e, em simultâneo, vendo o sujeito como parte integrante de um grupo –*uma comunidade, a sociedade, a humanidade*–.

O holismo viabiliza uma conceptualização do ser humano, não *per se*, mas como parte integrante do contexto. Se considerarmos a relação das partes com o todo, evidenciaremos o ponto de vista sistémico. Por outro lado, a permanente interacção em que o indivíduo se mantém aponta para a dinâmica que caracteriza a sua vida em comunidade. De forma mais abrangente, pela relação própria do ser humano no seu todo com o contexto que o envolve, teremos o ponto de vista transdimensional. Wernick (1999: 3) esclarece, complementando a ideia:

El holismo considera en el ser humano cinco planos de igual importancia: el físico, el biológico, el emocional, el intelectual y el espiritual; son puntos de mira de los distintos niveles de interacción humana, que de lo más profundo a lo más superficial incluyen desde las necesidades básicas de todo ser vivo hasta sus conductas.

Diremos, pois, que a dimensão holística implica não só a complementaridade do ser, a sua integração na humanidade, mas também a interacção. A aprendizagem convoca, pois, medidas que contemplam *a integração do indivíduo* e a sua *interacção com o outro e com o meio*, para além de ter em conta o seu perfil cognitivo, emotivo e sensório-motor. Ao promover a integração, está implícita também a da inclusão como princípio orientador. Da mesma forma, ao promover a interacção, a cidadania emerge como princípio orientador que viabiliza a construção de uma *vida saudável em sociedade*.

Em consequência, a pedagogia implica o ser humano no seu todo, convoca em simultâneo a subjectividade e a objectividade, não esquecendo direitos e deveres. É, pois, com esse propósito, que promove a comunicação, estabelece redes e vínculos que permitem a integração na(s) comunidade(s).

Falando de integração, importa ainda ter em mente os *níveis de interacção sistémica* assim como as relações de interacção transdimensional com o outro e com a realidade envolvente. Efectivamente, há que

- contemplar as condutas e comportamentos próprios do sujeito no planeamento pedagógico;
- ter em atenção as suas necessidades, os *seus sentimentos, desejos e emoções*, a *noção de pertença* que deixa transparecer, seja através de

A Educação no séc XXI – problemáticas herdadas e reptos que se erguem

atitudes de empatia e afecto, aceitação, seja pelo contrário, manifestando rejeição em relação às pessoas e mesmo aos contextos;

- reconhecer pensamentos e auto-imagens –de *confiança*, de *afirmação*, de *maturidade*–; e ainda,
- manter relações de interacção transdimensional, com o outro e com a realidade envolvente, de novo, *condutas e comportamentos*, mas num sentido mais amplo –no *sentido sociopolítico*–.

Estas são questões basilares para a integração do indivíduo, nomeadamente neste caso o aluno, já que ele não vive isoladamente, interage com os seus pares e com os demais actores da comunidade escolar e, nessa interacção, integra-se na comunidade escolar e na comunidade social. O seu perfil tem de ser considerado.

Tendo presente *o ideal educativo*, oriundo da Grécia – a *paideia*, a formação geral e integral–; a pedagogia tem por missão a tarefa de construir o ser humano, *per se* e enquanto elemento da cidade –o cidadão–. De novo, encontramos o *holos* implícito e nele implicada a ideia de potenciar e de desenvolver o ser humano na múltipla acepção: intelectual, ético-moral e cívica: "(...) a essência de toda a verdadeira educação (...) a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento" (Jaeger, 1995: 147).

Orientada por estes princípios, a educação poderá cumprir o que preconiza o Relatório da UNESCO, coordenado por Delors (1996: 98), isto é, criando condições para que a criança e o adolescente não apenas se descubra a si própria/o, mas passe à descoberta do outro, construa uma visão do mundo mais equilibrada. Vemos presentes, nesta recomendação, a inclusão pela *integração de cada criança* num grupo mais alargado, seja ele *a família, a escola ou a comunidade*. São estas as instituições a quem cabe a função de educar o ser humano, para encontrar o seu lugar no meio de um grupo, reconhecendo as suas potencialidades e as suas limitações, bem como as dos outros seres com que se confronta no dia-a-dia. É, pois, neste ambiente que se pode "(...) desenvolver esta atitude de empatia, na escola (...) muito útil para os comportamentos sociais ao longo da vida" (Delors, 1996: 98). Esta é a educação para a cidadania, que permitirá desenvolver *a sustentabilidade do ser humano*.

Nóvoa, em entrevista a Vieira e Pereira (2005), centra-se no problema com o qual a escola se confronta neste novo milénio –a exclusão resultante da massificação– e alerta para o facto de que se não houver uma mudança efectiva, a distância entre os que sabem e os que não sabem não poderá ser ultrapassada, a distância entre os socioeconomicamente bem instalados e os não instalados acentuar-se cada vez mais. Nóvoa prediz acontecer o mesmo no que se refere à distância que separa os que podem dos que não podem, isto é, a exclusão será cada vez mais fortemente sentida.

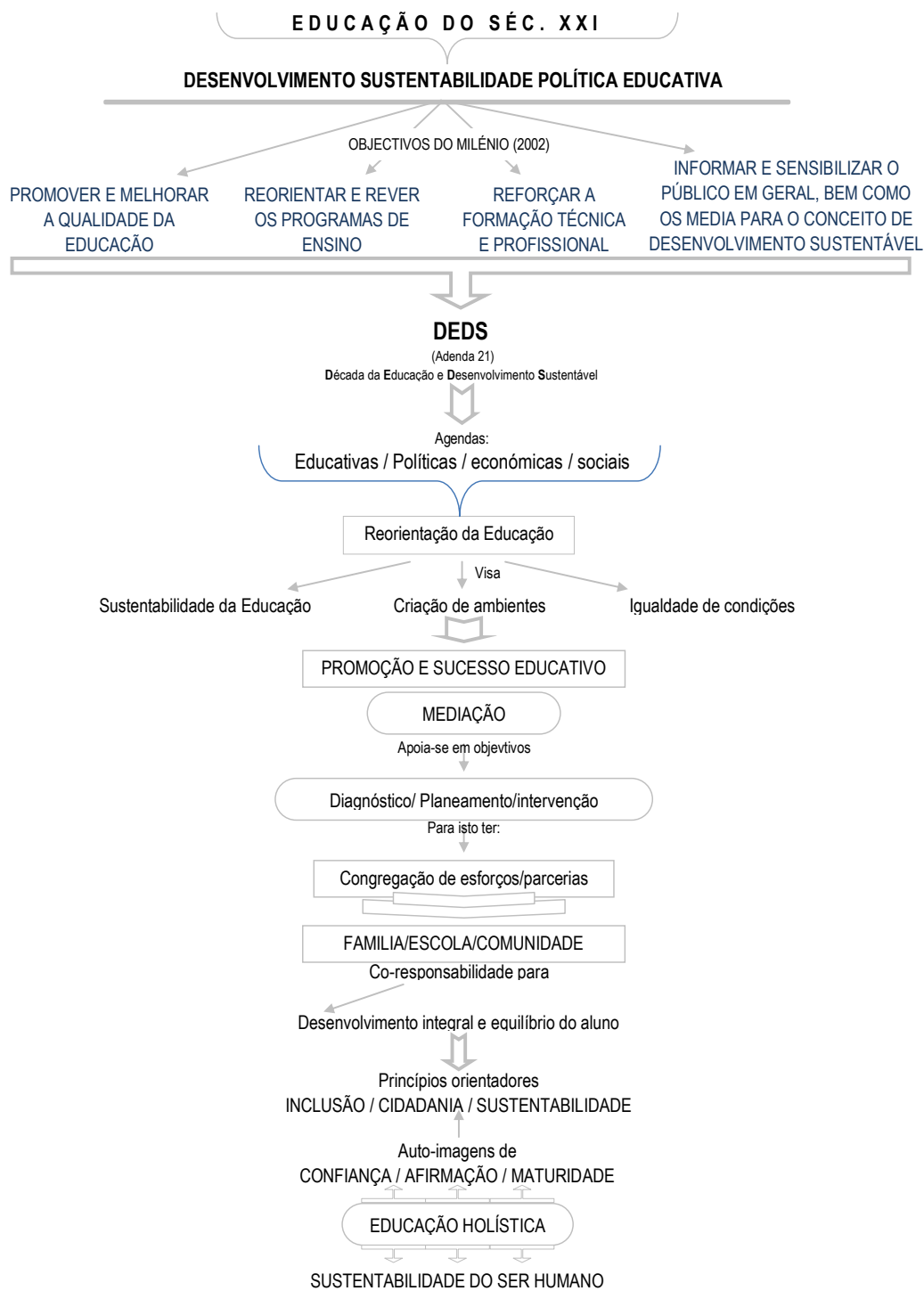
Sustentada pelas opiniões acima expressas, defendemos a urgência de criar condições para que dirigentes políticos e educativos (re)pensem a escola de uma forma cada vez mais sistemática, delimitando melhor o seu estatuto e as suas finalidades, na sociedade complexa da actualidade, planeando estrategicamente a inclusão. Essa acção passa por pensar uma nova organização da escola, seja em termos de espaços físicos, seja em termos de espaços pedagógicos. Passa também por quebrar as fronteiras que até aos nossos dias se têm mantido entre a educação formal e a informal.

Sintetizando, retomamos Delors 1996, sublinhando a importância de colocar a educação à prova da crise das relações sociais e da exclusão e chamamos a atenção para as tentativas que se manifestam no intuito de ultrapassar situações de exclusão. Referimo-nos à implementação de projectos que universalizem a educação e levem à equidade, à inclusão, à aprendizagem, em suma que promovam a educação na sua verdadeira acepção, projectos que exijam a adequação aos contextos e aos indivíduos envolvidos, bem como a colaboração de todos os que são chamados a intervir e a colaborar, perspectiva esta que nos leva à envolvência social e política, para a construção da cidadania.

É para essa construção que concorre a mediação escolar, a qual implica transformação, modificabilidade, normalização e, também, abertura aos desafios que viabilizam acções pró-activas que dependem da interacção vivenciada entre os actores escolares, apesar das suas diferenças e divergências. Esta interacção leva à inclusão, ao sucesso escolar, à participação na comunidade e na sociedade, assumindo o indivíduo o seu lugar na humanidade, isto é a educação inclusiva para a cidadania conduzindo para a sustentabilidade do ser humano.

1.4 Síntese e projecção das problemáticas abordadas e dos reptos erguidos

Retomando as ideias problematizadas nos pontos anteriores, apresentamos como síntese o esquema seguinte:



Esquema 1 – Contributos para o desenvolvimento sustentável, político e educativo

Estão aqui presentificadas *as problemáticas herdadas* pela Educação no século XXI bem como *os reptos* que se têm vindo a erguer nas políticas educativas,

A Educação no séc XXI – problemáticas herdadas e reptos que se erguem com vista a responder aos *objectivos traçados* e às *agendas construídas* a nível mundial, às *directrizes europeias* e à *legislação do sistema educativo português*.

Tivemos oportunidade de verificar como a identidade da escola é ameaçada em meados do século XX pelo não reconhecimento da especificidade dos contextos em que se integra –os contextos histórico-geográficos, os contextos culturais, os contextos socioeconómicos–. A globalização afecta esses contextos, levando a que os contornos identitários se esbatam e os sujeitos deixem de sentir a relação de pertença aos seus locais. Não só a escola vê a sua identidade como também a educação é ameaçada e, na mesma linha, o ser humano e o seu desenvolvimento. O fenómeno da exclusão social entra na escola e também aí a exclusão acontece, para ela contribuindo a massificação –o fenómeno da educação de massas–. A escola e a comunidade envolvente perdem a ligação que entre elas existia.

Como vimos, a tomada de consciência desta realidade conduz ao aparecimento da *mediação escolar* com a finalidade de, por um lado, promover a colaboração entre as *instituições família e escola*, para juntas orientarem o aluno na sua *inserção na sociedade* e, por outro, a aproximação entre a educação formal e a informal para que a educação ao longo da vida seja uma realidade.

Salientamos, pois, o papel importante a desempenhar pela *mediação escolar*, na procura da *transformação* necessária a ser implementada, conduzindo à *modificabilidade* e levando à *normalização*. Estes procedimentos são continuamente objecto de atenção e discussão e tornam-se mais consistentes na e pela *interacção* que se mantém entre os diferentes actores escolares com vista à promoção da *inclusão* e, como consequência, ao *sucesso escolar*.

A *mediação escolar* é assim chamada a desempenhar um papel de inestimável valor e para tal congrega esforços e estabelece parcerias. Ao rematar este primeiro capítulo, erguemos as seguintes questões, para as quais tentamos encontrar respostas no próximo capítulo:

- Como assume a escola este papel?
- Em que condições o assume?
- Contando com que actores?

2 A Escola – identidade, condições, actores e função

Consultando o dicionário etimológico (Machado, 1995: 445), verificamos que o termo *escola* vem do grego *schole* “(...) propriamente, paragem, repouso; ocupação de quem se encontra em descanso; ocupação estudiosa, ocupação sábia, estudo; associação de cultura; lugar de estudo; produto do estudo, tratado, obra; inacção, lentidão, preguiça”. Acrescenta-se, ainda, a ideia de “(...) ócio consagrado ao estudo, lição, curso, conferência; local onde se ensina, escola; galeria; sala de espera nos banhos; corporação, companhia”.

Por sua vez, Manesse (2001: 291) define escola como o: “Estabelecimento no qual um grupo de alunos recebe um ensino, e, por extensão, o conjunto de professores e dos alunos desse estabelecimento.” Implica, pois, um espaço que reúne uma colectividade de intervenientes de perfis diferenciados, com interesses e motivações também eles diversificados e, sem dúvida, oriundos de meios socioeconómicos diferentes. Assim sendo, implica também a cultura que sustenta esse espaço de convívio, o clima que nele se instala e o papel de quem assume a sua liderança e gestão.

O estudo da escola enquanto “unidade pedagógica, organizativa e de gestão” (Barroso, 2005: 55) é centro das atenções de estudiosos. Sem esquecer a sua identidade, esta é perspectivada, na maior parte dos casos, como uma organização social. Não podemos, no entanto, esquecer a sua funcionalidade social e a dimensão cultural de que se reveste, sendo esta determinante para a dinâmica que lhe é própria e para o que dela se espera. Daí que a escola seja uma “(...) instituição educativa vista como simples transmissora de uma cultura que é definida e produzida exteriormente” (Barroso, 2005: 42). Associada a *uma finalidade social* geral, ao longo dos tempos, a escola tem assumido como sua principal função *a mediação entre a sociedade e os alunos*, o que implica o apoio da criança no seu desenvolvimento e na *preparação para a inserção social*.

Uma vez que de um espaço se trata onde um trabalho é implementado, reunindo vários actores, teremos forçosamente de pensar na *organização desse espaço*, tendo em vista a *(con)vivência dos intervenientes* e os seus diferentes perfis; isto é, temos também de nos preocupar com a cultura organizacional. De novo,

convocamos Barroso (2005: 55) que refere a instituição escolar como “unidade pedagógica organizativa e de gestão”. Sabendo que a ‘organização’ pode ser vista como uma “(...) reunião de pessoas com objetivos ou interesses comuns” ou como um “(...) conjunto de regras e funções com o objetivo de arrumar, planejar ou administrar algo” (iDicionário Aulete). Retomamos as palavras de Pacheco (s/d: 2,3), que nos ajudam a clarificar este conceito:

(...) apresenta-se como uma unidade de pessoas e grupos separados pela divisão de trabalho mas também cooperando simultaneamente. (...) é um sistema social estruturado em torno de metas específicas e que, em geral, consiste de vários grupos ou subsistemas inter-relacionados. É dirigida de acordo com normas estabelecidas de forma clara e rigidamente impostas.

Partimos, agora, para a(s) noção(ões) de *cultura organizacional*, a(s) qual(is) implica(m), forçosamente, o contexto em que os intervenientes se relacionam socialmente e assumem as tarefas que lhe são destinadas, numa dinâmica que pressupõe hierarquias e o funcionamento de acordo com regras estabelecidas.

Na opinião de Nóvoa (1992), a escola, como organização, pode ser perspectivada como *um todo orgânico*, do qual fazem parte actores de diversificados perfis, cujas funções, também elas diversificadas, contribuem pelas múltiplas interacções implementadas para o clima que nela se instala e que permite, ou não, que ela cumpra com as finalidades que lhe são atribuídas.

A escola, assumida como um *espaço social próprio*, com características muito peculiares, é orientada por um conjunto de normas e regras, que pretendem adequar e delinear a acção dos seus actores. É composta por um complexo ‘tecido de relações sociais’ entre os diversos actores envolvidos, que se manifestam através das alianças, dos conflitos, da imposição de normas e estratégias individuais, ou colectivas de transgressão e de acordos.

Em relação ao conceito de *cultura*, Camilleri (2001: 199) defende que

A cultura seria então a configuração diversamente integrada das significações adquiridas, persistentes e partilhadas, que os membros de um grupo, em nome da sua filiação a esse mesmo grupo, são conduzidos, por um lado, a distribuir de forma prevalecente sobre os

estímulos provenientes do seu ambiente e deles próprios, induzindo relativamente a eles atitudes, representações e comportamentos comuns valorizados; por outro lado, a inserir nos produtos das suas actividades, cuja transmissão eles tendem a assegurar.

Ficamos, pois, com a ideia de que *a cultura* comporta um conjunto de parâmetros que se prendem essencialmente com a forma como as características dos diferentes membros do(s) grupo(s) se projectam no relacionamento que entre eles se estabelece, estando na interacção também presente(s) a(s) influência(s) do meio ambiente em que se integram, o qual não escapa a uma evolução resultante das vivências que nele ocorrem. Há, pois, um vaivém constante entre os estímulos provenientes do ambiente e o resultado das interacções estabelecidas entre os indivíduos, estabelecendo-se uma dialéctica constante e continuada que leva à mutação evolutiva. Nessa medida, corroboramos Santos, Gonçalves, Ferraz e Costa (2008: 23-24) quando afirmam:

O reconhecimento da importância da escola como um espaço de reflexão numa cultura organizacional que enquadre e oriente todos os intervenientes, no âmbito de um projecto onde cada elemento conheça o seu papel e participe na consecução dos objectivos definidos previamente por todos; (...) a escola deve, hoje, criar condições para que realmente se eduque na vida e para a vida, diminuir a distância entre aqueles que sabem e os que ainda não sabem, entre os que agora podem e os que ainda não podem, e superar, decisivamente, as resistências já conhecidas face às novas tecnologias, funcionalistas e burocratizantes, ser capaz de romper com toda a inércia, numa postura mais relacional, mais cultural, mais contextual e mais comunitária.

Evidenciamos, desta passagem, a importância de reconhecer a escola com um espaço onde a reflexão assume um papel determinante para a construção de um clima favorável ao cumprimento das suas funções, as quais pressupõem uma proximidade positiva entre os actores que nela se movimentam, de forma a que a boa educação seja uma realidade. Daí questionarmos o sentido de clima, palavra oriunda do grego *klíma*, atos > inclinação (Infopédia) que sugere, à partida, a tendência assumida por quem se situa num mesmo contexto, aqui o contexto da escola. Se tomarmos o significado das duas palavras que integram a expressão *clima organizacional*, vamos ao encontro do que Chiavenato (1999: 323) defende: “(...) constitui o meio interno de

uma organização, a atmosfera psicológica, característica em cada organização. O clima organizacional está ligado ao moral e à satisfação das necessidades humanas dos participantes.”

Por sua vez, o ambiente pode ver-se como “Um conjunto de condições exteriores a um organismo e que o influenciam”. Sabemos que, muitas vezes, o termo ‘ambiente’ aparece como sinónimo de meio, termo este que se utiliza também em relação às condições internas. Por isso mesmo, “[...] o ambiente designa o meio onde vive o organismo e com o qual este interage” Richelle (2001: 52). É esta interacção que pretendemos questionar quando discutimos o clima organizacional da escola.

Teixeira (1995) assume-o como aquilo de que aqueles que se movimentam no *espaço organizacional* –os actores– se apercebem e sentem relativamente ao que acontece no espaço de actuação. Se nos focalizarmos no espaço da organização escolar, é Marques (2003: 51) quem ajuda a compreender a abrangência do termo. O autor especifica, afirmando que o clima “[...] dá à escola uma personalidade única” e, em simultâneo, enfatiza a ideia de que “[...] as escolas eficazes promovem climas ordeiros, disciplinados e confortáveis.” Fica, então, a ideia de que o termo clima retrata o grau de satisfação intelectual e emocional de todos aqueles que vivem na escola, influenciando profundamente a sua produtividade, cabendo aos responsáveis proporcionar motivação e levar a uma convivência sã, a um envolvimento positivo de todos os intervenientes da vida escolar.

É nesta óptica que também devemos falar na construção de culturas inclusivas. A sua viabilidade depende, naturalmente, do conceito de *cultura organizacional* que temos vindo a problematizar, já que a escola é, também, uma organização social, um contexto em que os actores que nela operam comunicam entre si, estabelecem relações, aprendem uns com os outros a respeitarem-se mutuamente. Nem sempre o relacionamento é fácil, sendo, por vezes, marcado por conflitos que nem sempre são resolvidos adequadamente e, em consequência, perturbam o clima, dificultam o cumprimento das funções que a escola é chamada a desempenhar. Torna-se, pois, imprescindível, segundo Chiavenato (2004), que as escolas estejam abertas à mudança, que os sistemas organizacionais não sejam rígidos, que a cultura vivenciada não seja estática. Para este autor, que defende que a cultura

organizacional significa um modo de vida e se assume como um sistema de crenças, expectativas e valores, ela assenta numa forma específica de interacção e em relacionamento típicos. Por isso mesmo, a hipótese de mudar as organizações assenta na abertura à mudança da sua cultura.



2.1 O funcionamento da escola – normativas e condicionamentos

Para um estudo da instituição ‘escola’, começamos por abordar uma publicação da Comissão das Comunidades Europeias em Julho de 2007 –*Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão: Escolas para o Século XXI SEC (2007) 1009*–. Este documento foi considerado como o ponto de partida para uma consulta pública dirigida a todos os cidadãos e Instituições dos Estados-membros interessados em contribuir para o desenvolvimento de um conjunto de princípios europeus no sentido de fazer face aos desafios que se colocam às escolas europeias. Esses situam-se em áreas fulcrais –as novas competências chave, a inclusão social e o papel dos professores–, temáticas que estão contempladas neste trabalho de investigação. O prazo de consulta terminou em Dezembro do ano em que o Documento de Trabalho em causa foi difundido –2007–.

Trata-se de um documento organizado em três pontos, rematado por um Resumo que apresenta as perguntas que foram emergindo ao longo da exposição apresentada, após cada sub-temática abordada.

Temos, assim, como índice:

ÍNDICE

1. Introdução – porquê uma consulta sobre as escolas?	3
2. Evolução e Desafios	5
2.1. Competências-chave para todos	5
2.2. Preparar os europeus para a aprendizagem ao longo da vida	6
2.3. Contribuir para o crescimento económico sustentável	6
2.4. Reagir aos desafios que se colocam às nossas sociedades	7
2.5. Uma escola para todos	9
2.6. Preparar os jovens europeus para uma cidadania activa	9
2.7. Os professores – agentes cruciais da mudança	10
2.8. Ajudar as comunidade escolares a desenvolver-se	11
3. Conclusão	12
Resumo das Perguntas	13

Da sua leitura, vemos, pelos pontos elencados, que a discussão conduzida, em torno da consulta feita sobre as escolas, aponta para a evolução que se tem feito sentir, orientada pelos desafios que vão emergindo. Deles surge a tomada de consciência de que à escola cabe criar condições para que todos os que por ela passam desenvolvam competências, hoje em dia, consideradas basilares. Elas

constituem a chave para a resposta a dar aos reptos dos princípios orientadores que abordámos no capítulo 1 –*inclusão, cidadania e sustentabilidade*–. Está, pois, em causa, o desenvolvimento do ser humano enquanto indivíduo e enquanto cidadão, responsável socialmente pelo crescimento económico sustentável. Daí que a discussão se oriente para *o papel a desempenhar pelos professores* na construção das competências-chave em foco.

Evidenciamos o facto de que este documento parte de um provérbio hebreu: «Não confines os teus filhos aos teus próprios ensinamentos, pois eles nasceram noutra era». À partida, temos, pois, uma chamada de atenção para a dinâmica temporal que, forçosamente, afecta as condições em que se vive na actualidade, leva a mudanças constantes, coloca desafios que obrigam a adequações pessoais e institucionais em permanência. Daí que não seja de estranhar que na Introdução (p. 1) se afirme que “O relatório mais recente (...) insta a um maior investimento no capital humano, através de uma melhor educação e do desenvolvimento de melhores competências (...) além disso sublinha problemas específicos, tais como a persistência do abandono escolar precoce (...)”. Por outro lado, deixa um alerta para a existência de “(...) sinais de que é necessário fazer mais para melhorar o nível de alfabetização dos adolescentes, para reduzir o número de alunos que abandona precocemente a escola e para aumentar a percentagem de alunos que completam os estudos secundários (...)”. Vai um pouco mais longe, alertando que “(...) as disparidades entre alunos diferem grandemente de país para país, sugerindo que ainda há muita margem para realizar progressos neste domínio.”

Face a estes cenários, a Comissão avançou para uma consulta com base em determinados tópicos, os que constituem os pontos 2.1. a 2.8., elencados no índice e que desembocam nas perguntas, que aparecem no resumo, que remata o Documento de Trabalho em estudo, que orientaram a discussão pública:

RESUMO DAS PERGUNTAS

1. Como podem as escolas organizar-se de modo a dotar todos os alunos do leque completo de competências essenciais?
2. Como podem as escolas equipar os jovens com as competências e motivação necessárias para tornar a aprendizagem numa actividade a realizar ao longo da vida?

3. De que maneira podem os sistemas de ensino contribuir para apoiar o crescimento económico sustentável a longo prazo na Europa?
4. Como podem os sistemas de ensino responder melhor à necessidade de promover a equidade, para integrar a diversidade cultural e para reduzir o abandono escolar precoce?
5. Para que as escolas possam responder às necessidades de aprendizagem individuais de cada aluno, o que pode ser feito em termos de programas, organização escolar e papel do professor?
6. Como podem as comunidades escolares ajudar a preparar os jovens a tornarem-se cidadãos responsáveis, em consonância com valores fundamentais como a paz e a tolerância diversidade?
7. Como podem os profissionais do ensino ser formados e apoiados de modo a vencer os desafios que enfrentam?
8. De que modo podem as comunidades escolares desenvolver a liderança e a motivação de que necessitam para ter? Como se pode capacitá-las para evoluírem em resposta a necessidades e exigências em mudança?

Numa análise cuidada deste conjunto de perguntas, podemos constatar que as questões que mereceram, em 2007, a atenção de entidades e cidadãos dos vários países da Europa também a merecem ainda hoje. Conforme veremos nos subcapítulos que se seguem, o projecto educativo da escola como documento orientador das práticas educativas focaliza as questões aqui evidenciadas, preocupando-se com o desenvolvimento do indivíduo, com a criação de condições propiciadoras da aprendizagem tendo em conta a diversidade de perfis bem como das mutações permanentes, tendo em vista não apenas a formação do indivíduo, mas também o seu contributo para a sociedade. Daí que sigamos, indagando a relação da escola com a comunidade em que se integra bem como a organização da própria comunidade escolar.

Reconhecemos, portanto, que a organização da escola é, efectivamente, uma questão decisiva para ser possível responder aos desafios sentidos, às exigências que a mudança aporta. Compete, pois, à escola estar atenta às transformações para preparar estratégias de resposta que adequem os procedimentos metodológicos às novas exigências da sociedade. Em sequência, as questões incidem, pela formulação assumida –“como”–, essencialmente, nos *meios, modos, maneiras de actuar*, isto é, suscitam o questionamento de concepção de estratégias e de planificação de actividades a implementar. Há todavia, também, a preocupação com os objectivos a

perseguir, já que, embora com menos incidência, também encontramos na formulação das perguntas o sustentáculo desse direccionamento –“para”–.

Atentando em cada uma das perguntas, saltam à vista inúmeros *condicionamentos* a ter em conta, de

- *cariz organizacional* – conteúdos de aprendizagem a nível da formação dos alunos e a nível da formação dos professores;
- *cariz relacional* – de natureza psico-pedagógica, psicossocial, funcional e/ou pragmática.

A complexidade da temática está, pois, evidenciada. Realçamos a mais-valia da opção por uma abordagem em forma de questões e não de considerações e/ou directrizes. O facto de se terem envolvido os países, através de uma consulta, contribuiu para que a reflexão resultasse no levantar das questões que se encontram no final do documento e, por conseguinte, no forçar à abertura de vias para encontrar, em cada situação específica / em cada país, os condicionamentos nele existentes. Daí a importância do diagnóstico direccionado aos itens em causa: a construção de normativas adequadas às situações diversas e específicas detectadas.

Mais uma vez, verificamos que a discussão promovida entre intervenientes de processos similares, como aconteceu nessa consulta e discussão, ajuda a aclarar a situação, a melhor compreendê-la e a encontrar respostas para os problemas detectados. No contexto da temática em estudo, o diagnóstico abre vias possíveis, em cada situação problemática em que o *insucesso escolar* se instala, para se encontrarem na vivência do dia-a-dia escolar, formas de pôr em curso a *mediação* para promover o sucesso escolar.

Pelas razões que sustentaram a decisão de avançar com uma consulta pública, para além da escola, concluímos que outros actores são chamados a colaborar nesta missão penosa e desafiadora –a comunidade escolar; o próprio sistema educativo; a família; a comunidade; os professores, entre outros–. Iremos, pois, no seguimento, questionar o contributo destes actores, com vista a compreender como fazer face aos desafios que se colocam às escolas europeias, especificamente às escolas portuguesas.

Quando focamos a nossa atenção na organização da escola temos de ter em atenção vários factores que influenciam e determinam a dinâmica escolar. Referimo-nos ao contexto relacional estabelecido entre os actores educativos, aos condicionamentos que nele emergem como a indisciplina, os conflitos e a violência (conceitos e problemáticas mais adiante abordados), uma vez que estes estão intimamente inter-relacionados e interferem com o clima vivenciado na escola. Referimo-nos também à população escolar e suas características mais marcantes –*a massificação e a diversidade*–, o que nos leva a nunca esquecer a importância da estreita *relação escola / comunidade escolar*.

2.1.1 O Projecto Educativo – sustentáculo da organização da escola

Para abordarmos a organização da escola, torna-se necessário analisar a situação vivenciada actualmente, sempre em constante mudança, bem como ter em atenção os instrumentos legais disponíveis para a sustentar –o estatuto do aluno como documento orientador das práticas educativas de cada instituição escolar e os projectos que as orientam–. Estes instrumentos são imprescindíveis para a concretização da organização da escola e para a construção da sua autonomia, tendo sempre a procura da qualidade por princípio orientador. De todas as directrizes para a organização da escola, destacamos o Projecto Educativo como sendo o instrumento que a orienta. Nesse sentido, passamos a convocar algumas normativas que nos ajudam a sustentar a eleição deste documento para melhor nos situarmos em relação ao estudo de caso em que nos ocupamos.

A Lei n.º 39/2010 permite perceber que os instrumentos legais disponibilizados, ao serem usados, são criados não no sentido de impor regras, não para espalhar a actuação de quem deles faz uso, mas tendo sempre presente o conhecimento da realidade escolar em que a instituição se integra e com a qual se relaciona. Devem, pois, ser usados, com bom senso e contextualizados pelos documentos criados pela instituição, nomeadamente o *Projecto Educativo da Escola* [PEE].

Segundo Formosinho (1999: 20) “É o Projecto Educativo que é o instrumento dinâmico que deve configurar a política da escola (...). Como há ciclos de vida nas pessoas também há ciclos de vida nas organizações e nas escolas. Há aquelas ainda

em construção e as que já estão muito construídas.” Sublinha, assim, a função do PEE na configuração da política organizativa da escola. Recorremos, ainda, ao Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, nomeadamente ao Artigo 9.º, para evidenciar em que consiste o PEE e ao Artigo 42.º para conhecermos as condições determinadas para o seu desenvolvimento:

Artigo 9.º

1 — O projecto educativo (...) sendo entendido(s) para os efeitos do presente decreto-lei como:

a) «Projecto educativo» o documento que consagra a orientação educativa (...) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propões cumprir a sua função educativa; (...) (p. 4)

Artigo 42.º

1 — Com vista ao desenvolvimento do projecto educativo, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o director, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente. (p. 11)

Este instrumento –a Lei n.º 39/2010 que tivemos a oportunidade de analisar pelo enfoque do estatuto do aluno– decorre da aplicação do Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril e vem em continuidade com o regulamentado anteriormente, no Decreto-lei no 43/89 e Decreto-Lei n.º 115-A/98 onde já se formalizava a ideia do PEE e se defendia a ideia de este instrumento constituir um dos pilares para o exercício da autonomia das escolas.

Remontando, então, ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio –*Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*–, podemos constatar no preâmbulo a referência ao facto de que, através do Projecto Educativo, é que a escola, enquanto centro das políticas educativas, constrói a sua autonomia “(...) a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local”. Com efeito, o Projecto Educativo de Escola visa definir *a política educativa* da instituição, ou seja, os princípios e as linhas orientadoras da sua acção. Além da política educativa (metas a alcançar, opções

estratégicas) deverá incluir a caracterização da escola e do seu meio envolvente, os problemas e potencialidades que possam influenciar as decisões a ser tomadas e as orientações para um outro projecto mais circunscrito: o Projecto Curricular de Escola.

Recuperamos, ainda, do Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de Abril, as seguintes palavras, que constam do preâmbulo: “É para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, que deve organizar-se a governação das escolas” e, no seguimento destas orientações, evidenciamos a instituição de um órgão de direcção estratégica sob cuja responsabilidade se prepara

- o *regulamento interno*, cujas tarefas se prendem com o funcionamento da escola;
- o *projecto educativo* e o *plano de actividades* onde se definem as decisões estratégicas e de planeamento;
- o *relatório anual de actividades* que apresenta o acompanhamento da concretização das actividades planeadas;
- o *relatório de auto-avaliação* que identifica se os objectivos foram ou não atingidos e a que nível;
- a *conta de gerência* que confronta receitas obtidas e despesas realizadas.

Sendo assim, revela-se que o desenvolvimento do Projecto Educativo é da competência de cada instituição educativa e deve englobar as opções assumidas pela escola, concretizadas, num plano global de formação, devidamente contextualizado num território educativo concreto. Como Morgado (2000: 96) defende, é nesse projecto que se definem “(...) os vectores fundamentais que orientam a formação do projecto formativo do que é proposto aos alunos”. Todavia, fica em discussão a viabilidade deste instrumento, que se pretende como estruturante da política e da cultura educativas. Cremos que essa viabilidade poderia ser assegurada com a participação de todos os actores envolvidos na escola, na construção do projecto, procurando promover a mudança de valores, de normas, de concepções e de comportamentos com vista à edificação de um *clima favorável à educação*. Com efeito, só através do *envolvimento de todos os actores da comunidade escolar*, poderá o

Projecto Educativo da escola trazer mais-valias à escola, originado nela uma dinâmica interactiva e articulatória, uma acção organizada.

Barroso (1996: 16) enfatiza esta ideia da procura de condições para uma maior *autonomia da escola*, dinâmica essa que sustenta a construção da identidade da instituição em função das suas especificidades. Daí que defenda que a autonomia deva “(...) ser adequada às diferentes situações existentes.” Canário (2005), por sua vez, entende esta transferência de poderes para a escola como uma mudança de percepção da instituição educativa, vendo a escola já não como um espaço de reprodução, mas antes de produção e inovação, acções estas que resultam de respostas adequadas aos reptos que são criados em cada situação, em cada contexto, a cada instituição em particular.

Na óptica de Leite, Gomes e Fernandes (2001: 13), o projecto educativo da escola pode constituir “(...) uma imagem antecipada do caminho a seguir para intervir positivamente numa dada realidade” devendo, por isso, “(...) expressar-se a intenção do que se deseja” e, ao mesmo tempo, “(...) conceber-se em torno de um plano que clarifique modos de operacionalização dessa intenções.” Tendo por base estes aspectos –intervenção intencional; concepção e consequente operacionalização– este documento assume-se como sendo um instrumento de *mudança de mentalidades*. Torna-se, pois, necessária a interiorização dos princípios que o sustentam. Esta interiorização colide, por vezes, com as rotinas implementadas quer no interior da escola quer no espaço escolar, pois nem sempre a escola acompanha as mudanças que se vão registando pois, tal como Formosinho (1999) acima citado afirma, há escolas que ainda estão em construção.

A actualização e a formalização da autonomia das escolas é focalizada de forma pertinente no acima mencionado Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. Como vimos, este documento veio definir os instrumentos para o exercício da autonomia –o regulamento interno; o projecto educativo e o plano de actividades (anual e plurianual); o relatório de actividades e o relatório de auto-avaliação; a conta de gerência e o orçamento–. São estes instrumentos que realçam a autonomia da escola e reforçam a sua organização, melhorando o serviço público que presta à comunidade e à sociedade. Em alguns casos, reconhecemos que a realidade de algumas escolas

ainda se mantém distante do que preconizam as directrizes ministeriais (Machado e Campinho, 1999).

Como se pode ler, ainda no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril:

A necessidade de reforçar a autonomia das escolas tem sido reclamada por todos os sectores de opinião. A esta retórica, porém, não têm correspondido propostas substantivas, nomeadamente no que se refere à identificação das competências da administração educativa que devem ser transferidas para as escolas.

(...) a autonomia constitui não um princípio abstracto ou um valor absoluto, mas um valor instrumental (...) É necessário, por conseguinte, criar as condições para que isso se possa verificar, conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o director (...) A maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade.

(...)

Essa autonomia exprime-se, em primeiro lugar, na faculdade de auto-organização da escola.

O enfoque dado à autonomia, na transcrição acima, apresentada, é retomado no Decreto Lei n.º 137/2012 de 2 de Julho, face à decisão do Governo de pretender criar "(...) normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas", visando, como se refere, criar as condições necessárias para a "(...) melhoria do sistema público de educação (...)" e, desse modo:

- afectando a *hierarquização* no exercício dos cargos de gestão;
- prevendo a *integração* de instrumentos de gestão;
- consolidando a *cultura de avaliação*;
- reforçando a abertura da escola à *comunidade*.

Como espaço dinâmico que é, a escola de hoje, animada por uma diversidade de expectativas e anseios, está forçosamente ligada à comunidade e com ela tem de estabelecer uma interacção permanente, não se fechando às transformações que ocorrem no meio envolvente –a qualquer nível (sociais, culturais, económicas, ...), bem como às inovações que possam ir acontecendo. Da mesma forma, não guardando

no seu interior os conhecimentos que vão sendo reconstruídos, readaptados e reavaliados em função do labor educativo, antes levando até à comunidade o produto desse labor.

2.1.2 A relação da escola com a comunidade envolvente

Agora, iremos, centrar-nos no reforço da abertura da escola à comunidade, uma vez que a problemática que nos ocupa nesta investigação –a mediação escolar com vista à promoção do sucesso escolar–, como já posto em destaque, passa pela procura determinada de integrar a escola nos contextos envolventes, sejam eles de cariz histórico-geográfico, cultural, socioeconómico. Questionamo-nos, então, sobre:

- as diversas *formas* como pode ser promovida essa abertura;
- os *agentes* que podem ser envolvidos, para ela contribuindo;
- as *instituições*, as *organizações* a contactar para constituir parcerias;
- o envolvimento das autarquias, das *associações culturais e científicas*.

Nesse sentido, recorrendo de novo ao Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de Julho, no Artigo 57.º, podemos verificar que o *contrato de autonomia* funciona como um:

(...) acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação e Ciência, a câmara municipal e, eventualmente, outros parceiros da comunidade interessados (...), [nele] se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo apresentado pelos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas.

O contrato de autonomia prevê, portanto, um relacionamento consolidado entre a escola e a comunidade. A escola não fica isolada dos actores da sociedade e com eles estabelece parcerias, que permitirão desenvolver o projecto educativo que constrói anualmente, em função das mudanças que se vão operando e dos reptos que delas emanam.

Sublinhamos o facto de que no anexo deste mesmo Decreto-Lei – Republicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril–, nos princípios gerais que integram o seu Artigo 3.º, se define como princípio orientador *a integração da escola na comunidade* que serve e o estabelecimento da *interligação do ensino e actividades*

externas de cariz económico, social, cultural e científico. A reforçar a relação escola /comunidade, podemos encontrar, mais adiante no Artigo 12º, a propósito da composição do conselho geral, a referência a representantes dos municípios, das instituições, organizações e actividades diversas.

Reitera-se, pois, a necessidade que decorre da chamada de atenção de Formosinho (1997), isto é, de estar atento ao facto de que os problemas que a escola vive são consequência directa dos problemas sociais e da inadaptação da estrutura da escola às demandas da sociedade em que vivemos. Na Sociedade do Conhecimento, os reptos da tecnologia são uma constante e nem sempre têm, por parte do SE e/ou de quem lidera as instituições, as respostas adequadas. Esses problemas não permitem que a escola acompanhe as transformações sofridas na passagem de um sistema de elites para um sistema de massas. Realçamos, ainda, a questão da *diversidade da população escolar e dos contextos* em que as instituições escolares se inserem. Essa diversidade constitui mais um fundamento para o contrato de autonomia, como um acordo que viabiliza o respeito pela heterogeneidade de espaços, de tempos, de actores. No dizer do autor convocado, essa heterogeneidade implica, *per se*, alterações profundas nos valores morais e sociais da escola (Formosinho, 1997).

A esse propósito, Morgado (2004: 9) refere que “(...) heterogeneidade e diversidade parecem, aliás, constituir a característica mais marcante das comunidades educativas actuais.” Em consequência, a escola de hoje tem uma nova missão e, forçosamente, persegue objectivos mais abrangentes, já que em consideração estão factores vários. Os alunos apresentam, uma maior disparidade, quer em termos de origem socioeconómica, quer de valores, quer de interesses, conjuntura essa que implica uma formação específica por parte dos professores, a quem é exigida uma maior adaptabilidade à diversidade dos contextos educativos com que se deparam ao longo da sua carreira, posto que, muitas vezes, são forçados a mudar de escola, em períodos temporais curtos.

Formosinho (1997: 9) chama, ainda, a atenção para esta situação problemática, dizendo que estes factores forçam o aparecimento de uma organização escolar “(...) com ‘ethos’ diferente, clima organizacional modificado, novos recursos humanos”. É uma realidade, à qual não podemos fugir. A escola depara-se, nos nossos

dias, com solicitações desencadeadas pela diversidade dos públicos que serve, de contextos sociais específicos, de expectativas contextuais e regionais variadas e confronta-se com políticas educativas que nem sempre atendem a esta heterogeneidade de factores. Em suma, a generalização do acesso à educação leva a que a escola seja hoje um reflexo da sociedade, marcada pela *heterogeneidade e diversidade*.

Por sua vez, Barros (2010: 118), ao comentar que a escola continua a sentir dificuldades para se organizar e poder dar resposta aos reptos que lhe chegam no seu dia-a-dia, para incluir nas suas práticas a atenção à “(...) diferenciação pedagógica; diferentes ritmos de aprendizagem; aula centrada no aluno; necessidades específicas de cada aluno, público heterogéneo e diversificado, quer ao nível de competências, quer ao nível dos valores, culturas, hábitos e religiões”, reconhece que a organização inicial da escola se mantém muitas vezes inalterável, ignorando a diversidade que a caracteriza a ela e à sociedade.

Perante a orientação que se delineia nas normativas consultadas e as reflexões aportadas a partir de investigadores que se dedicam a esta temática, questionamo-nos no que concerne as directrizes referentes à construção da relação de entre a escola e a comunidade envolvente:

- Até que ponto a escola como organização, tem conseguido estabelecer e reforçar a sua ligação à comunidade?

Para responder a esta questão importa verificar se os actores, que nela assumem as tarefas inerentes à sua organização, estão ou não atentos à(s) mudança(s) que vem/vêm ocorrendo na sociedade e nas instituições escolares. Surgem, então, outras questões que consideramos pertinentes, no que diz respeito ao modo como:

- a liderança eficaz, assumida não só por parte do director, mas pelos diferentes actores –professores, directores de turma, psicólogos, técnicos–, difundida através da escola, pode contribuir para o reforço da ligação à comunidade?

- os actores implicados na comunidade escolar –o professor, o aluno, a família– estão ou podem vir a ser envolvidos nesse reforço?

As normativas exploradas, após a clarificação dos conceitos que ajudam a delimitar a área em que nos movemos e que permitem compreender a temática em causa e nos levam a questionar a realidade. Entendemos, assim, que a escola não pode viver desligada do contexto em que se insere. As mudanças que acontecem na sociedade atingem impreterivelmente a escola enquanto unidade pedagógica, organizacional e de gestão. Ao invés, como um todo orgânico que é, a instituição escolar assume *uma funcionalidade multifacetada* cuja finalidade é *a preparação do indivíduo para a inserção social*, isto é, ela desempenha o papel de mediadora entre a sociedade e os alunos. Enquanto tal, a escola é vista, quer pelos investigadores, quer pelos actores do espaço escolar como um espaço onde a reflexão ganha um estatuto de relevo na *construção de um clima favorável* ao convívio entre os diferentes intervenientes no processo educativo e socializador.

Cada vez mais, a interacção entre estas duas vivências se impõe –a vivência do dia-a-dia na escola e a reflexão/investigação sobre o que ela é e em que consiste–. Já não é possível aceitar que a investigação esteja separada das vivências escolares, das práticas educativas. Investigador e docente coexistem, isto é, o professor que trabalha na escola necessariamente reflecte sobre o que acontece à sua volta, sobre as práticas que desenvolve e assume-se como investigador da sua própria acção.

Os desafios que se levantam conduzem a mudanças pessoais e institucionais constantes. Perante a complexidade dos problemas, a heterogeneidade de espaços, a diversidade contextual e humana, há que procurar a construção de uma organização capaz de levar à *mudança de mentalidades*, à *integração de instrumentos de gestão*, ao reforço da *abertura da escola à comunidade*, da sua relação com a sociedade.

É aí que surge o enorme *papel confiado à liderança e à gestão* de espaços, de tempos e de actores para se conseguir a *integração da escola na comunidade*, a interligação ensino-aprendizagem e actividades externas, sejam elas de cariz económico, social, cultural e/ou científico, para que o *sucesso escolar* aconteça e os alunos se tornem *cidadãos responsáveis*. Não só as famílias são desafiadas a colaborar com a escola na formação dos seus educandos. Também as instituições, associações,

empresas, autarquias são chamadas a fazê-lo, já que a escola prepara os alunos para que, mais tarde, venham a integrar-se na sociedade e nela se tornem intervenientes responsáveis.



2.2 Liderança/gestão

Lévy-Leboyer (2001: 460) vê a *liderança* como

(...) processo de influência social, pelo qual um indivíduo conduz um grupo a atingir objectivos. A liderança não implica apenas o facto de mandar fazer qualquer coisa a outros indivíduos, mas igualmente a capacidade para mudar a atitude dos membros do grupo, de os mobilizar e encaminhar a sua adesão para fins comuns.

O factor liderança ocupa um lugar central na temática da nossa investigação – *a mediação escolar* –, uma vez que a função do líder ultrapassa, em muito, a simples capacidade de dar respostas tecnicamente correctas aos problemas e dificuldades das organizações. Uma das funções importantes do líder é estabelecer *condições para uma boa relação* entre os demais actores do espaço educativo. Mais completa e mais profunda é, pois, a noção deste como facilitador de um *relacionamento positivo*, que se delineie como promotor de condições propícias à aprendizagem, já que é através da abertura permanente para aprender, convocando as experiências, que o ser humano se desenvolve. O mesmo acontece, por inerência, com as organizações e com a própria sociedade.

Tratando-se do contexto escolar, precisamos de nos questionar relativamente aos intervenientes que nele actuam. Assim sendo, podemos avançar com as figuras do director e do professor. Tendo presentes as ideias de Lévy-Leboyer (2001), perspectivamos o director integrado num grupo de professores e, portanto, teremos de procurar identificar as formas como conduz os docentes, orientando-os para os objectivos que delineia em função do trabalho que na escola lhes é destinado. Não podemos apenas ver a liderança em termos de orientação; há que vê-la também em termos de mudança de atitude. Recuperamos, de seguida, directrizes cujo teor ocupou a nossa atenção no capítulo anterior e que alertam para a necessidade de mudanças no relacionamento entre os actores do contexto escolar, como forma de dar resposta aos reptos que vão surgindo no seu quotidiano.

Nesse sentido, lembramos que, com o Decreto-Lei n.º 75/2008:2342, já anteriormente convocado e comentado a propósito do projecto educativo, procura-se

(...) reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. Sob o regime até agora em vigor, emergiram boas lideranças e até lideranças fortes e existem até alguns casos assinaláveis de dinamismo e continuidade. Contudo, esse enquadramento legal em nada favorecia a e muito menos a disseminação desses casos. Impunha-se, por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes

(...)

No sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao director, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

O novo modelo de gestão escolar em vigor, criado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, alterou a vida nas escolas, trouxe mudanças a nível do órgão de direcção, com o novo cargo criado –o de director–, atribuindo-lhe funções diferentes das que o Presidente do Conselho Executivo tinha, no anterior modelo, definido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio. Estas novas funções prevêem a interacção num sentido positivo, isto é, apontam para a orientação do desempenho de um conjunto de actores para um trabalho em colaboração. Nesta ordem de ideias, o que se pretende com estas novas directrizes é que em qualquer organização, o trabalho co-orientado leve à *delegação de poderes*, a qual pode ser benéfica, sobretudo se, a ela associada, estiver em *clima de confiança*, um *espírito de equipa*, o reconhecimento de perfis e competências diferentes que, bem orquestradas, podem dar um bom contributo ao trabalho a realizar. Essa orquestração consegue-se sustentada por uma comunicação aberta que, segundo Blanchard (2009), favorece o bom relacionamento entre os membros da equipa e facilita a compreensão das situações vivenciadas no espaço escolar.

O acto de delegar exige, pois, condições que estão sempre implicadas com o bom relacionamento, a boa preparação para as tarefas a desempenhar, a capacidade de reconhecer as diferenças entre os distintos elementos que se implicam no labor escolar. Nas escolas assiste-se à delegação de poderes. A título de exemplo podemos referir algumas situações, a saber:

- funcionamento da *direcção da escola* – o director integra na sua equipa colegas, a quem confia, quando necessário, a tomada de decisões;
- funcionamento do(s) *departamento(s)* – o director designa os coordenadores de departamento, com base na confiança que neles deposita, disponibilizando directrizes orientadoras;
- funcionamento do *conselho de turma* – relativamente ao director de turma, os professores confiam nas suas decisões no que aos alunos e os encarregados de educação concerne;
- funcionamento da *turma* – os alunos escolhem dois colegas em representação da turma –o delegado e o subdelegado de turma–.

Fullan (2003) toma como exemplo a estratégia de liderança, relativamente ao compromisso que os professores podem assumir conjuntamente com o director, referindo essa estratégia como capaz de mobilizar todos os actores, levando à partilha de ideias e experiências. Com efeito, o trabalho de equipa e a delegação de poderes são condições exigíveis ao director, para a concretização do seu trabalho, já que elas reforçam a capacidade do líder para analisar as situações com que se depara no dia-a-dia da vida escolar, para as encaminhar.

Não admira, portanto, que Fullan (2003: 9) afirme que “(...) as escolas começam a descobrir que as novas ideias, a criação e partilha de conhecimento são essenciais para resolver os problemas de ensino-aprendizagem numa sociedade em rápida mudança”. E, nesse sentido, a liderança leva à implementação de medidas práticas, isto é; leva, como refere o autor, à descoberta de novas ideias, à criação e partilha de conhecimentos, contribuindo desse modo para um maior sucesso escolar. Concluímos, então que uma liderança eficaz promove o sucesso escolar uma vez que o papel do líder consiste, como afirma Fullan (2003: 72), em “(...) garantir que a organização seja capaz de desenvolver relações que produzam resultados desejáveis”.

Corroborando esta ideia, Thurler (2001) menciona que a liderança cooperativa e o contrato social que se estabelece entre os actores da escola, beneficia esta. Em simultâneo, viabiliza a realização de todos, nomeadamente, os professores que, assim, podem sentir-se mais valorizados e motivados, e os alunos que, ao envolverem-se na aprendizagem, atingem bons resultados escolares. Este autor

ênfatiza, ainda, o valor do recurso à delegação de poderes, sublinhando que essa delegação fomenta o crescimento intelectual de todos os envolvidos.

2.2.1 Tipos de liderança e clima escolar

Para falarmos em tipos de liderança, é pressuposto incidir sobre a forma como a relação líder/liderado se processa, a que meios recorre e os objectivos que persegue. Tendo em conta que é o clima escolar que está aqui em causa, uma vez que a liderança assenta na relação que o líder estabelece com os diferentes actores educativos, por focalizar, com base em Bergamini (2002), três tipos de liderança:

- *o transaccional* que visa satisfazer os objectivos imediatos da relação líder/liderado;
- *o transformacional*, que visa o desenvolvimento do liderado e que, se bem orientado, promove também o desenvolvimento do líder, levando a uma relação de estímulo recíproco líder/liderado;
- *o carismático* que assenta na confiança por parte do liderado –total e, diremos mesmo, cega–, no líder.

A *liderança transaccional* procura motivar os seguidores pelo apelo que o líder faz ao(s) interesse(s) de cada um, sendo que monitoriza o desempenho dos seguidores e actua correctivamente, sempre que eles não alcancem os alvos previamente delineados e apresentados, tendo em vista, orientá-los. Todavia, não organiza o trabalho de forma a evitar os erros. Deixa que os problemas ocorram e só então actua. Restringe-se, pois, a uma postura de obediência, com regras firmes em que os liderados ficam de fora das tomadas de decisão, já que não são chamados a participar nesse processo. Há como que uma atitude de abstenção por parte do líder, no que a criar uma influência sobre os seus subordinados/seguidores. Em suma, regista-se uma não liderança, diríamos mesmo um *laissez-faire*, actuando o líder só em situações correctivas. Assim sendo, pois, a liderança transaccional é, efectivamente, uma não liderança, reduzindo-se a acção do líder à distribuição e imposição de tarefas, complementando essa actuação por uma atitude correctiva sempre que a não realização ou realização incorrecta das tarefas aconteça (Bass, 1985).

Já a *liderança transformacional* apoia-se na estimulação intelectual, no que às ideias e valores dos seguidores concerne (Bergamini 2002). Neste tipo de liderança os liderados vêem no líder um exemplo, mas também se sentem eles próprios valorizados no papel que desempenham e intelectualmente estimulados, logo, participam mais activamente. Bass e Avolio (1990) elencam alguns elementos caracterizadores desta liderança. Assim, referem as expectativas elevadas dos seguidores em relação ao líder, o qual é, por eles, considerado como exemplo e modelo a ser seguido, alguém que sabe comunicar com singeleza. É este que define objectivos, propõe tarefas, tendo em conta os contextos e o perfil dos seus seguidores, apresentando-lhes desafios, nas actividades de trabalho que vai propondo, estimulando o intelecto e a criatividade, conduzindo à solução dos problemas que se vão erguendo na caminhada que vão fazendo em conjunto.

Em suma, a liderança transformacional, por um lado, é sustentada pela dimensão relacional que liga o líder aos seus seguidores e, por outro, exige deste uma posição estratégica e técnica. Por essa razão, optamos por falar em colaboradores, preterindo o termos 'seguidores'. Daí que, tendo em atenção as ideias de Rego e Cunha (2005), reconheçamos, neste tipo de liderança determinados aspectos, a saber:

- uma *visão ambiciosa e realista* que o impulse para os objectivos traçados, mas que, em simultâneo, seja *consentânea* com a organização em que se integra –a *visão institucional*–, e que esteja *em consonância* com os seus colaboradores –sua implicação e, por conseguinte, sua motivação–;
- uma missão que se caracteriza pela *ética*, pela *moral* e pela *legalidade*;
- uma *intersubjectividade* de alto valor, em que cada sujeito seja reconhecido na sua identidade e pelo seu valor, não deixando de reconhecer a subjectividade e a identidade do(s) outro(s);
- um *espírito de equipa* que implica a colaboração entre os vários intervenientes –líder e colaboradores–;
- uma dinâmica que resulta do *discernimento* como o líder e os colaboradores enfrentam as possibilidades/potencialidades e as dificuldades/limitações com que se deparam;

- uma atitude de abertura que procura promover o *espírito crítico*, a *criatividade* e a *inovação*.

No que à *liderança carismática* diz respeito, para ela concorre um conjunto distinto de factores –pessoais e ambientais–, que *per se* contribuem para o entendimento deste tipo de liderança. O líder carismático é, geralmente, animado por um ideal ou por um sonho e, assim, caminha na perseguição de um alvo bem definido e delineado. Esse ideal torna-se a razão da sua existência e, muitas vezes também, da dos seus seguidores. Pelo seu sonho, o líder sacrifica o que aparece, no seu dia-a-dia como viável. A admiração, que se vai gerando nos seguidores, e a influência, que naturalmente emerge, levam a que os seguidores de um líder carismático com ele se identifiquem e pelo seu ideal se animem, prosseguindo caminho em equipa.

Considerando o clima escolar, domínio temático sobre o qual centramos a nossa atenção nesta investigação, evidenciamos, de entre as considerações atrás apresentadas sobre liderança, a segunda dimensão abordada –a *liderança transformacional*–, nela reconhecendo características que podem servir as instituições escolares. Sobretudo em momentos de mudança, de crise, de arranque de novos projectos e/ou de novas instituições, o líder de cariz transformacional tem um papel importantíssimo no campo educacional (Lermen, 2003) pois desperta nos seus colaboradores o *espírito crítico* e a *criatividade*, levando-os a uma *acção implicada, persistente e inovadora*. Leva, muitas vezes também, à *descoberta de potencialidades* escondidas ou adormecidas que passam a ser utilizadas e a trazer mais-valias para o grupo, para a instituição.

Tanto podemos estar a falar de um director de escola, como de um gestor de projectos, como ainda de um professor. Há, pois, que considerar os diferentes actores e os diversos cenários que encontramos no campo educacional:

- no primeiro caso –o do *director*–, será a instituição, enquanto organização, que estará mais em evidência;
- no segundo caso –o do *gestor*–, será possível que o projecto sirva a instituição enquanto tal, isto é, como organização, ou uma parte (secção; curso; ...) ou mesmo uma função da instituição;

- no que ao perfil de *professor* concerne, será mais em termos do seu desempenho, portanto, em termos do processo ensino-aprendizagem, que este ao iniciar um trabalho colaborativo com os seus colegas, os implica num projecto, tendo em vista um alvo a atingir.

É mais, neste caso, em que o trabalho de equipa reúne um número de actores não muito alargado que, no início do processo, o líder poderá assumir um perfil carismático. Todavia, é o próprio líder que, passados os momentos iniciais, tendo suscitado as potencialidades dos colaboradores, se empenha mais numa *dinâmica transformacional* que visa activar a atenção para as oportunidades que vão surgindo, mantendo a equipa viva, numa procura constante de um desempenho de qualidade. De facto, os momentos iniciais em que um projecto é dado a conhecer aos colegas, em que a ideia é passada de forma entusiasmada, gerando o interesse, a motivação, o envolvimento dos colegas, o carisma do líder ressalta e os atinge.

Evidenciamos, também, neste caso, a implicação dos alunos como uma das preocupações mais latentes no trabalho de liderança realizado pelo professor. Quanto mais forte e motivante for a liderança, em termos de envolvimento dos diferentes membros da equipa, quanto mais fortes se forem tornando os laços e, por consequência, as redes estabelecidas e as estratégias desencadeadas, mais facilmente os alunos passarão a integrá-la, dando resposta aos reptos que lhes são lançados, para eles direccionados, tendo em conta os seus perfis e interesses.

Uma vez que a liderança transformacional procura implicar os actores escolares e envolvê-los num trabalho de equipa, com vista a promoção do sucesso escolar, reconhecemos que da sua concepção faz parte o conjunto de princípios que vimos defendendo: *inclusão; cidadania; sustentabilidade*. Quando na escola se trabalha em equipa e envolve os seus intervenientes, os alunos passam a ser a razão da existencia dos projectos implementados, são considerados nas suas especificidades e portanto a inclusão é real. Se os alunos se sentem, também eles motivados, eles implicam-se nas aprendizagens que lhes são propostas e desenvolvem-se, preparando-se para integrar a sociedade, isto é, como cidadãos responsáveis e intervenientes. Fazendo-o, eles estarão a contribuir decisivamente não só para a sua sustentabilidade como também para a sustentabilidade da comunidade em que se

integram. Há, pois, que lutar por incluir todos os alunos, prepará-los para uma cidadania positiva e pró-activa, passível de contribuir para a sustentabilidade.

2.2.2 Gestão do espaço e do tempo escolar

Hoje, é necessário mobilizar, com o mesmo vigor, novas energias na criação de ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade.

Nóvoa (2009: 89)

O clima escolar, tal como temos vindo a problematizá-lo, exige uma boa gestão do tempo e do espaço da institucional. Cabe a quem assume a gestão, aos vários níveis –director, responsável de alguma secção ou tarefa, professor–, sugerir, propor, proporcionar espaços e tempos que viabilizem a construção de relações sólidas, de redes de aprendizagem, seja a nível dos conteúdos programáticos, seja a nível da sociabilidade e da cidadania. Os espaços na escola têm forçosamente de ser muito mais do que espaços pedagogicamente programados. A dimensão social tem de estar presente e é indispensável para que os resultados da programação pedagógica possam ser positivos, isto é, para que o *sucesso escolar* seja uma realidade. Da mesma forma, a componente socioeconómica é determinante e necessariamente influencia a programação pedagógica.

Em suma, diremos que a gestão da organização da escola influencia a construção ou não de espaços favoráveis ao *desenvolvimento integral dos alunos*. Convém, portanto, averiguar o contexto situacional, para compreender os contributos que os diferentes actores da comunidade educativa trazem para a escola e, em simultâneo, a representação que fazem da instituição. Outro aspecto a considerar, em termos de construção de espaços favoráveis a uma *educação holística*, é a comunicação entre os diversos actores –meios e formas como ela se estabelece–. Mais especificamente, a atenção a dar às especificidades de que se reveste nos vários casos em que acontece, isto é, entre pares e entre actores de diferentes perfis. Para isso corroboram as palavras de Fernández García (1998: 14): “El clima escolar generado

por las relaciones interpersonales es el eslabón necesario para una tarea educativa eficaz”. A interacção gerada constitui-se, assim, em função:

- da(s) situações socioeconómicas de que provêm;
- do(s) contexto(s) escolar(es);
- do(s) actores que entram em cena;
- da(s) situação(ões) específica(s) em que se encontram;
- da(s) questão(ões) que os ocupa(m);
- da(s) relação(ões) que entre eles se gera(m);
- do(s) propósito(s) que os reúne.

Transparece, deste elencar de condicionamentos, a complexidade do espaço escolar e é nessa complexidade que os alunos vivem uma multiplicidade de *práticas culturais*, a partir das quais vão construindo a sua personalidade, enquadrando-se no clima escolar ou a ele reagindo, encontrando individualmente ou em grupo ou, ainda, com o apoio do(s) professor(es), estratégias que os levam a uma integração no contexto escolar ou a uma reacção às regras e aos controlos que nele lhes são impostos. O recreio é, na maneira de ver de Soeiro (2003), um espaço e um tempo, em que o aluno se sente livre das pressões do adulto por aí poder escolher livremente o que aprender no convívio com os colegas. A *escola/sala de aula* e a *escola/recreio* são referidas por este autor como realidades distintas.

Pereira (2002: 113) reforça esta ideia, afirmando: “(...) o recreio é uma espécie de um pequeno mundo marginal à escola onde a relação de poder assume novos contornos e onde professores e alunos assumem novos papéis”. O autor afirma, um pouco mais à frente, a propósito do recreio que este “(...) apresenta uma dupla valência: tempo e espaço (...) usada para identificar um espaço de actividade livre (...) e, outras vezes, é usada como o tempo, período de paragem das actividades curriculares (...)”. É efectivamente, um espaço propício às interacções e, portanto, ao desenvolvimento de processos de identidade e de habilidades sociais e, em contraponto, também para o bullying, as agressões, etc.

Por isso, cremos que falar da criação de espaços favoráveis ao desenvolvimento integral dos alunos implica conhecer:

- a multiplicidade de *perfis*, que integram a comunidade educativa;
- as diferentes *faixas etárias* que nela se integram;
- a *origem socioeconómica* variada dos seus actores;
- as *funções específicas* de cada grupo: alunos, professores, dirigentes, ...;
- os *interesses* de cada um desses grupos.

É com base no conhecimento de todos estes factores que a construção de espaços pode ser programada, é tentando responder à diversidade, com que a escola se confronta, que emergem, na comunidade, símbolos que tornam possível a comunicação entre os diferentes grupos. Preparam-se *cenários envolventes* que se definem de forma específica e assumem competências para-linguísticas/semânticas, imagéticas, socioculturais, pragmáticas, executivas. Para isso, como refere Formosinho (1998: 13), importa recorrer à flexibilização do tempo e do espaço e que, nesse sentido, cada professor faça uma “(...) gestão integradora do espaço e do tempo escolares”, podendo esta chegar a transformar-se numa *gestão multicultural*.

O autor sugere, assim, que ao professor cabe a gestão do espaço escolar em função da realidade com que se depara. No caso de se tratar de uma escola com alunos provenientes de contextos culturais diferentes, o professor poderá tirar partido dessa diferenças para, por elas e com elas, promover uma *aprendizagem multicultural*, enriquecendo a experiência das interacções geradas entre os alunos, preparando-os desse modo para *uma inserção mais consciente na sociedade*, no reconhecer das particularidades de todos e de cada um, tal como serão chamados a assumir nas vivências sociais.

Efectivamente, para além de vermos a escola como um espaço que tem por objectivo construir conhecimentos, temos que a perceber como um contexto de aprendizagem e de favorecimento ao desenvolvimento de competências de *relacionamento interpessoal e social*. É neste contexto de convivência e de inclusão que os alunos aprendem a dialogar, a integrar-se em grupos, a auto-conhecer-se no confronto com o outro, reconhecendo as diferentes identidades e as motivações específicas de cada uma delas.

É também nesse contexto que os alunos aprendem a assumir comportamentos sociais, a relacionar-se com pessoas de outros meios sociais, a

partilhar gostos, a manifestar simpatias ou repulsas. Stöer e Cortesão (1999) vão mais longe e avançam com a ideia de os alunos poderem assumir-se como fortes potenciadores das mudanças sociais pelo facto de viverem, em simultâneo, em duas comunidades, por vezes distintas culturalmente –a sua comunidade cultural e a sua comunidade escolar–, encontrando-se pois numa posição de *mediadores entre as duas culturas*, tornando-se decisivos para a construção do puzzle comunitário.

Essa é a razão pela qual se aponta a escola como um *espaço de socialização*, de preparação para a vida em sociedade, para o mundo adulto e suas contradições; diremos, um espaço de socialização, para uma *participação organizada*. A inclusão, a que este espaço convida, é um meio e uma forma para vivenciar em pleno uma cidadania activa. A dimensão simbólico-cultural, que transparece deste espaço de socialização, como refere Álvarez Núñez (2007), passa por ser o centro de interesse e as culturas, que nele interagem, fazem da escola uma organização única, que se rege por um conjunto de normas e regras que orientam a actuação de todos os que nela se integram. Em sequência, emerge a necessidade de um compromisso colectivo, por parte de todos, para a reinvenção da escola como um espaço e um tempo de experiência comum, um espaço e um tempo propiciadores da descoberta do *mundo multifacetado*.

Essa experiência conduz à reinstituição da(s) cultura(s) (Dubet, 2003). Na escola, então, os alunos têm a oportunidade de construir práticas culturais diversificadas e com intuítos, também eles, diversificados. São essas práticas que proporcionam o clima favorável ao desenvolvimento do potencial criativo dos alunos. Num espaço que se configura pela e para a educação, ocorre o tempo de aprendizagem, uma aprendizagem sustentada pelos quatro eixos definidos no Relatório de Delors (1986): o aprender; o aprender a fazer; o aprender a ser; o aprender a conviver.

Destacamos, pois, a escola como espaço e tempo propiciadores da construção de conhecimentos, do desenvolvimento de competências, da construção de identidades e do reforço das relações sociais. E, enquanto tal, importa estar consciente de que

Dimensionar tempo no sentido físico e abstrato, no contexto escolar, não é uma tarefa fácil, uma vez que a escola se organiza em dois sentidos de tempo . No sentido físico ela abarca o espaço estrutural , como cronogramas , horários, tempos de aulas; enquanto no sentido abstrato, opera dentro de um ciclo complexo das fases do desenvolvimento humano , faixas etárias , aprendizagens etc.. (Cabral, 2008: 40).

A autora alerta, deste modo, para a importância da escola trabalhar com vista a interpretar e compreender a sua própria natureza e a forma como o tempo é gerido no seu interior. Chama também a atenção para a necessidade de se perceber que a escola actua em *segmentos temporais complexos*:

- as etapas do desenvolvimento humano que podem ser vistas como *o tempo do aluno ao longo da vida*;
- as etapas relativas ao processo ensino e aprendizagem que constituem *o tempo de escolaridade/nível escolar*;
- a organização do ano lectivo em semestres ou períodos, a semana subdividida nos dias escolares e nas aulas que aponta para a *sectorização do tempo lectivo*;
- o escalonamento das aulas, dos recreios, das visitas escolares, dos períodos de férias que corresponde *ao tempo do aluno na escola*;
- a planificação a curto, médio e longo prazo, seja das aulas, dos intervalos, das reuniões como a estruturação *do tempo do professor*.

E poderíamos encontrar muitas outras categorias temporais, segmentos e suas particularidades, implícitas e implicadas também elas no(s) espaço(s) que tivemos oportunidade de focalizar anteriormente. É em função da temática deste trabalho de investigação que surge a análise da construção social –interacção e intersubjectividade, inclusão, integração e reacção, socialização e assunção de uma cidadania activa–. Ela é feita a partir da representação do(s) tempo(s) escolar(es) e da vivência do(s) espaço(s) escolar(es), no planeamento estratégico do ano lectivo, realizado antes que ele se inicie e tendo por base o diagnóstico das diferentes situações implicadas no funcionamento da escola e na promoção da educação.

Vem a propósito convocar Hargreaves (1998) que alerta para o facto de os professores precisarem de formação para mudar mentalidades obsoletas e adoptar *modelos pedagógicos abertos e flexíveis*, formação que leve a uma gestão do tempo mais adequada e à execução das normativas com vista a que o currículo prescrito possa ser encarado e assumido na perspectiva da investigação –a descoberta tão ao gosto do adolescente–. Alerta, ainda, para a necessidade de mudança dos processos tradicionais de ensino-aprendizagem, partindo das vivências dos alunos, do conhecido para o desconhecido, convidando à aventura e à construção de conhecimentos que os ajudem na caminhada em que se encontram, na integração na sociedade.

Por um lado, importa salientar que essa representação emerge no/do discurso dos diversos actores que se movimentam na escola e por outro, evidenciamos o tempo como factor essencial na organização das funções da escola. São, pois, factores a ter em atenção, não *per se*, mas pela importância que assumem na *comunidade escolar*, na determinação positiva ou negativa que trazem à programação pedagógica e, conseqüentemente, no contributo, também ele, positivo ou negativo, para o *sucesso escolar*.

Para a comunidade escolar, a finalidade da sua actividade é a criação de condições que viabilizem a implementação do currículo disponibilizado pela tutela, implementação essa que exige a *organização dos seus espaços e do seu tempo*, de forma a que o aluno contemplado na sua especificidade identitária –cognitiva, emotiva, psicomotora, socioeconómica– não seja contrafeito na sua identidade. À escola e aos professores compete, conforme refere Alvarez Núñez (2003: 276), saber gerir a organização, disponibilizando condições visto que, em relação aos alunos, “(...) son los docentes quienes [que] deciden qué cosas tienen que hacer, cómo deben realizarlas, en qué momento y por cuánto tiempo, así como son los encargados de evaluar sus resultados”.

Assim, estes devem actuar de forma a não transformar o factor espacial e o factor temporal em elementos desmotivadores da aprendizagem. Nesse sentido, a experimentação de *novos papéis*, o encorajamento à *tomada de decisões*, à escolha, visando futuras componentes profissionais é uma forma de *organizar o trabalho*

escolar para que o envolvimento do aluno possa ser, para ele, gratificante, evitando a ruptura entre *espaço escolar* e *espaço individual*, evitando o desinteresse e consequente fracasso.



2.3 A comunidade escolar – os actores implicados

Botelho e Lamas (2000: 86) vêem a comunidade educativa como um local onde

(...) é partilhado o poder entre todos os intervenientes no processo educativo – a escola, a família, a igreja, a comunidade social envolvente, o sistema educativo...; por isso mesmo, a comunidade educativa pode ser vista como um espaço social onde se desenvolvem interações que enriquecem todos os intervenientes, os quais são parte integrantes do todo, dele participando, contribuindo assim, para um mundo melhor, onde os valores são reconhecidos e cultivados. (...) No e pelo respeito por todos os intervenientes do processo educativo, a escola assume-se como um espaço autónomo (...) como promotor da acção educativa propícia à construção global e contínua do indivíduo.

As autoras, ao sublinhar a importância da *partilha do poder* pelos intervenientes no processo educativo, evidenciam a construção da sociabilidade necessária a um *convívio promotor da construção de valores* pelo(s) educando(s), ao longo do seu desenvolvimento.

A comunidade educativa é, pois, mais do que um espaço físico, é um espaço social e, enquanto tal, pode ser visto como um meio ambiente propício ao convívio, ao relacionamento. Jalley e Richelle (2001: 436) dizem a propósito de *meio*:

Na sua acepção mais corrente em psicologia, o termo de meio é sinónimo de meio ambiente e designa o espaço de vida de um indivíduo, de um grupo (...) engloba o meio físico e o meio social. (...) A expressão meio sociocultural é preferida muitas vezes para marcar a especificidade do meio social humano (...). Por factor(es) de meio, entende-se o conjunto das condições externas, físicas e sociais, que contribuem para determinar as condutas de um organismo e que influenciam o seu desenvolvimento.

Salientam, deste modo, a interdependência que se gera entre a *componente física* –o contexto na sua estrutura– e a *componente social* –o contexto humano perspectivado na coesão que entre os seres se gera–. Destas interdependências resulta a *construção da sociabilidade* considerada necessária ao bom funcionamento de uma comunidade escolar.

Clarke, Sheridan e Woods (2010) defendem a necessidade de uma cultura escolar aberta, positiva e colaborativa, sustentada por um conjunto de pressupostos e de princípios partilhados entre a escola e a família, indispensáveis para a criação de relações saudáveis. De facto, importa promover uma confiança entre a escola e as famílias dos alunos, confiança essa a promover em ambos os sentidos – confiança das famílias na escola e desta nas famílias dos seus alunos. A gestão desta confiança recíproca assenta em atitudes de respeito, de disponibilidade para a inter-ajuda, no compromisso assumido em palavras e obras. Só assim se pode perpetuar no tempo e ir reforçando a par e passo. Se a confiança emerge como condição *sine qua non*, a partilha é também ela primordial e contribui para que a confiança se torne cada vez mais forte. As partes implicadas –*escola e família*– partilham o desejo de propiciar condições para o bem-estar, para o *sucesso educativo* das crianças e jovens envolvidos, sucesso esse que envolve a civilidade, a congruência de valores, a vivência das diferentes culturas inerentes à sua origem diversificada.

Daí decorrente, a *partilha de responsabilidades* é evidente. A essas responsabilidades está inerente o acolhimento e compreensão das diferenças nas suas várias naturezas –culturais, sociais, religiosas e outras–; está também inerente a preocupação pelo bom desempenho dos papéis específicos às duas instituições envolvidas – a escola e a família, complementando-se e reforçando as suas actuações.

A propósito desta complementarização que visa o reforço das actuações das duas instituições referidas, lembramos que, no Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão *Escolas para o Século XXI* (Bruxelas, 11.07.2007 SEC (2007) 1009), já antes trabalhado e analisado, salientamos a este propósito uma questão –a número seis parte integrante do “Resumo das Perguntas”– que sustenta a sua estrutura e organização: “Como podem as comunidades escolares ajudar a preparar os jovens a tornarem-se cidadãos responsáveis, em consonância com valores fundamentais como a paz e a tolerância na diversidade?” (p. 13).

Ora, essa preparação para a cidadania só pode acontecer se houver participação. No parágrafo 2.6 (pp. 9-10) do documento em referência, pode-se ler:

(...) um aumento da participação dos jovens na democracia representativa constitui um dos principais desafios com que a

sociedade europeia se defronta. A existência de elos eficazes entre as escolas e o resto do mundo – o sítio onde se mora, a região (...). Através da escola, a sociedade ajuda a preparar os jovens para a vida na comunidade e a serem cidadãos responsáveis e activos (...). Num contributo para abordar este desafio, o Conselho da Europa concebeu uma maneira possível de promover a cultura da democracia nas escolas, envolvendo os alunos, os pais e os professores. (...) Todavia, tendências como o aumento da violência (...) também se reflectem, inevitavelmente, nas comunidades escolares.

Nesta passagem, põe-se a tónica na *participação activa* da juventude na comunidade e, portanto, prevê-se a preparação dessa actividade, no ambiente escolar, integrando-os numa *cultura democrática*, na qual pais e professores são chamados a construir de forma colaborativa com os alunos. Strike, já em 2000, refere que a reivindicação da necessidade das escolas se configurarem como comunidades se propagou de forma notória; ressalva, contudo, que esta reivindicação fica-se, muitas vezes, por uma mera sugestão para que a escola se torne mais empática e íntima. Segundo Branco (2007: 152) “O primeiro passo para a construção de uma escola-comunidade consiste na identificação e no compromisso de valores.” Efectivamente, cremos que, só com base neste compromisso sustentado na e pela partilha de concepções consolidadas sobre a função da escola –o que importa ensinar e aprender– poderá esta instituição constituir-se numa comunidade, no propósito de unir os membros que a integram.

O grande desafio colocado pela UNESCO, no Relatório *Educação um tesouro a descobrir*, foca, a dada altura, a atenção sobre a descoberta do outro, enfatizando que uma das vias complementares é o conhecimento da diversidade da espécie humana. Esta via leva-nos a tomar consciência das semelhanças que aproximam todos os seres humanos, apesar da grande diversidade existente. Não só falamos de semelhanças, mas também da interdependência que, inevitavelmente, os liga e os confronta. Daí que Delors afirme que “(...) se existirem objetivos e projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até à amizade”. Em consequência, defende “(...) a participação em projetos comuns (...) um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes” (1996 :97).

O desafio de que se fala no Relatório leva a uma maior *implicação na convivência* e, portanto, na *comunicação entre os vários intervenientes*. Lembramos que um dos eixos para que o Relatório aponta como suporte da educação é o saber (con)viver; para saber viver com o(s) outro(s) é preciso saber comunicar com ele(s), é preciso criar a interdependência de que falamos no parágrafo anterior. Só assim os indivíduos que vivem e actuam num mesmo espaço se ligam e se confrontam, isto é, estabelecem elos de ligação com base na frontalidade.

Sendo o contexto escolar o espaço por excelência para a *promoção da socialização do conhecimento*, na sequência das recomendações do Relatório somos chamados a construir um ambiente que não levante dificuldades na comunicação entre os vários intervenientes do processo pedagógico. Loureiro (2004: 82) defende a ideia de que *o professor é*, também ele, chamado a agir como *mediador*. A esse propósito afirma que: “Vários trabalhos sobre a identidade do professor, assim como sua formação inicial ou continuada, indicam a mediação como qualidade inerente ao ser professor”.

Entendemos, assim, que todos os actores escolares são chamados a desempenhar o seu papel na construção de um clima propiciador ao convívio e, conseqüentemente, à criação de condições favoráveis à implicação/motivação dos alunos.

O *convívio escolar* é, então, assumido, como um elemento-chave da/na formação ética dos estudantes; ao mesmo tempo, reconhecemo-lo como o instrumento mais poderoso que a escola tem para cumprir a sua tarefa educativa. Daí a necessidade de os adultos reverem a noção de ambiente escolar e de convívio social que ali se expressa, a partir das próprias relações que estabelecem entre si e com os estudantes, buscando a construção de ambientes mais democráticos. Como refere Delors (1996: 101):

Este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte , é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir , em seguida, à relação com o outro. Neste sentido , a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade.

A ideia de abertura ao outro pressupõe uma atitude receptiva para com ele e para com as ideias novas e opiniões divergentes. O centramento do sujeito no seu 'eu' revela, por um lado, falta de maturidade e, por outro, receio de se integrar no grupo. Em alguns casos, conduz ao fechamento em si e, conseqüentemente, ao isolamento; noutros, poderá conduzir ao conflito e mesmo à agressividade. Não se trata de aceitar tudo o que o outro diz ou de deixá-lo impor as suas ideias e opiniões. O discordar não é em si motivo de conflito.

Salientamos questões passíveis de lançarem sementes, potenciadoras de germinação de problematizações tendo em vista potenciar o *convívio escolar*:

- Como se relaciona a *inteligência*, especificamente a emocional, dos diversos intervenientes com o ambiente escolar?
- Será possível a presença da(s) *emoção(ões)* no ambiente escolar?
- Como se pode(m) eliminar?
- Pelo contrário, será possível afastar a(s) *emoção(ões)* do ambiente escolar? Como é possível que não se atente na(s) *emoção(ões)*, na educação escolar ou que ao fazê-lo não se faça adequadamente?
- De que modo é que a(s) *emoção(ões)* (não) promove(m) o *convívio*?
- Falando de *convívio*, em que medida importa pensar na relevância do saber ser e do saber estar –o saber conviver– para a construção da(s) *aprendizagem(ens)*?
- Tratando-se do *convívio escolar*, estarão o *saber* e o *saber fazer* contemplados nessa *construção da(s) aprendizagem(ens)*?

Para respondermos às questões, que levantamos, decorrentes da(s) relação(ões) estabelecida(s) entre os diversos actores da comunidade escolar, iremos centrarmo-nos em cada um deles, no(s) seu(s) perfil(is), nas potencialidade neles reconhecidas, nas funções que lhes cabem em sorte. Das respostas encontradas, estamos certa, resulta a construção de condições propiciadoras do (in)sucesso escolar.

2.3.1 O professor

O facto de a profissão docente ser uma profissão de relação que vive das interações que ocorrem entre os diferentes intervenientes do espaço escolar em geral e do acto educativo, em particular, leva-nos a admitir que os gestos que se repetem, as funções e os papéis que se revelam nas práticas pedagógicas, nas estratégias de ensino aprendizagem, na comunicação, no exercício de autoridade, contribuem para o desenho de uma imagem do professor enquanto profissional. A *construção da identidade profissional docente* está, ainda, patente na *cultura profissional dos professores*, no sentido em que nenhum de nós sozinho, *per se*, consegue obter os resultados almejados. Cada um de nós é parte integrante de grupos que têm a sua própria organização, a sua cultura, e os seus ideais. Só pela *integração real de todos* se consegue que a organização funcione e obtenha os resultados que procura. Reconhecemos que a cultura profissional docente ainda não prevê, de forma geral e abrangente, a união dos docentes e, pelo contrário, o mais comum verificar-se é a tendência para ao trabalho individual e solitário dos professores. Defendemos, porém, a premência da luta pela integração real de todos os docentes e, a reflexão, na formação de professores, sobre ela, a sua natureza e utilidade.

O docente, enquanto actor particularmente relevante da escola, constitui com os seus pares, um dos submundos institucionais, e em conjunto, eles desenvolvem culturas próprias que são apropriadas pelos membros do grupo, lembrando que cada escola desenvolve uma cultura singular e que constrói a sua identidade. As culturas influenciam as imagens que os professores criam de si próprios e contribuem para a construção das suas identidades profissionais, a partir de valores, e ideias, de formas de comunicar, de acções, de comportamentos, de processos e produtos.

No que à relação entre professor e aluno diz respeito, a liderança educacional assume-se na forma como o docente estabelece com os alunos elos de ligação mais ou menos afectivos, atitudes mais ou menos directivas, comportamentos mais ou menos pedagógicos. Oliveira (2005: 27), ao referir um estudo realizado em 1960 por White e Lippitt afirma que embora:

(...) não se possa falar propriamente de uma ‘tipologia’, pois não existem tipos puros, há certamente características personológicas e comportamentais dos diversos professores que permitem catalogá-los

de qualquer forma em grupos. (...) Podemos resumir as atitudes dos professores e as respectivas consequências nos alunos dos diversos modelos de liderança: 1) líder autoritário (...); 2) líder democrático (...); 3) líder ‘deixa-correr’ (...)

Recuperamos, da citação do comentário de Oliveira (2005: 27), acima transcrita, a referência a “(...) características personológicas e comportamentais dos diversos professores” e o impacto que estas têm, na sua forma de ser e de estar, ao estabelecer elos de relação entre eles e os alunos ou entre os próprios alunos. Geram-se, por vezes, em consequência dessas características, conflitos seja em termos hierárquicos (professor/aluno), seja em termos de pares (aluno/aluno).

Ciente de que o processo de ensino-aprendizagem pode ser dificultado ou mesmo impedido de se realizar, reconhecemos a necessidade de aprender a gerir com eficiência as relações interpessoais e os comportamentos que o sustentam. Surge, por isso, a (re)mediação da(s) situação(ões). Nesse sentido, importa compreender que o professor deve, também ele, assumir a liderança. Dele espera-se compreensão e boa comunicação, mas nunca falta de liderança. Sabemos que o grupo tanto pode ser constituído por pares –outros docentes–, como por outros intervenientes do espaço escolar –os alunos– e, diremos também, pelos encarregados de educação. Em qualquer dos casos, a liderança do professor é indispensável e determinante.

Em qualquer dos casos, persegue-se sempre o mesmo alvo: criar condições propiciadoras para que os alunos aprendam. Por isso mesmo, se bem que ser professor implique a tarefa de ensinar, esta tarefa implica muitas outras, como o trabalho de equipa com os colegas no compromisso da programação pedagógica na sua complexidade, como o compromisso de despertar nos alunos valores e sentimentos. Diremos, como houve já oportunidade de afirmar, a necessidade do compromisso com uma educação holística, uma educação que seja sustentada, como temos vindo a defender, pelos quatro eixos – o *saber*, o *saber fazer*, o *saber ser* e o *saber estar*. Não é pois apenas a tarefa de ensinar, mas sim tudo o que essa tarefa implica: o conhecimento, a aplicação do conhecimento, a subjectividade, a intersubjectividade.

2.3.2 O aluno

Ao longo dos tempos, a *centralidade do processo de ensino-aprendizagem* tem sido dada alternadamente ao saber, ao professor, ao aluno. Diremos que, hoje em dia, se reconhece que ao aluno é dada prioridade, na medida em que a escola tem de ser pensada em função do seu perfil e na medida em que o docente, por sua vez, tem de pensar a sua actuação em função desse mesmo perfil. Cada aluno merece a atenção por parte da escola e por parte do professor. À *escola centralizada na aprendizagem*, compete, segundo Nóvoa (2009: 87):

(...) promover diferentes vias de escolaridade, percursos adaptados às e aos projectos de cada um; é preciso que as crianças e os jovens, sobretudo aqueles que vêm de meios desfavorecidos, reencontrem um sentido para a escola, pois assim conseguiremos que ‘todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso’.

Este autor, para além de enfatizar a centralização da escola na aprendizagem no aluno, noutra parte do seu discurso, defende que “É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança”. Com estas palavras, o autor apela para que se dê atenção ao aluno na sua identidade e que a escola se organize e que o professor se prepare para uma acção em função dessa identidade. No global, a chamada de atenção vai para a diferença, para a *inclusão do aluno*, para a necessidade de se mudar a forma de actuar no mundo da educação. O autor fala mesmo numa *nova concepção da aprendizagem*, concepção essa que leva: “os sistemas de ensino [a abrir-se] a novas ideias” e a acção do professor a flexibilizar-se em função do aluno (Nóvoa, 2009: 71).

A escola, na sua visão humana, é hoje chamada a considerar o aluno na sua identidade, criando condições para o seu desenvolvimento e para a sua formação, dando prioridade à educação holística, contemplando os aspectos cognitivos, os afectivos e os psicomotores. Como refere Touraine (1997: 363), a escola

(...) não tem apenas uma função de instrução; tem também uma função de educação, e esta consiste simultaneamente em encorajar a diversidade cultural entre os alunos e favorecer a sua actividade através da qual se forma e se afirma a sua personalidade individual.

No contexto actual, a escola deve procurar oferecer oportunidades para que o aluno faça as suas descobertas, construa os seus conhecimentos, em função do seu perfil, da caminhada já realizada, do contexto em que se integra. Para isso, a escola terá de procurar ajustar-se às condições de vida do aluno, à sua realidade social e comunitária.

Deste modo, vemos a escola como uma instituição capaz de promover condições propiciadoras não apenas para a construção de conhecimentos, mas também de desenvolver competências e de promover atitudes e comportamentos ajustados aos contextos sociais, viabilizando ao aluno oportunidades de constituir a sua trajectória pessoal e escolar, reconhecendo que esta difere de indivíduo para indivíduo, influenciando a emergência de modos de preparação aos níveis de escolaridade subsequentes. Está, portanto em causa, como já houve oportunidade de referir, proporcionar aos alunos a experimentação de *novos papéis*, no percurso individualizado de cada aluno. Reforçamos estas ideias com as palavras de Bártolo (1990: 11):

Parte-se do pressuposto que a educação escolar tem uma função importante na preparação para a entrada na vida adulta, proporcionando não apenas ocasiões de aprendizagem do saber disciplinarmente organizado e de contacto com os modos sociais de pensar, sentir e agir, mas também favorecendo o desenvolvimento humano dos alunos.

No seguimento das reflexões com que avançamos, acreditamos que a realização da escola no cumprimento da sua *função de educar*, contempla aspectos que convocam o envolvimento do professor. Pensamos nos interesses manifestados pelos alunos relativamente aos conhecimentos que lhes são propostos, no respeito pelos seus ritmos de trabalho, nas suas origens diversificadas. O estímulo à criatividade e talentos é por si só um meio determinante para a consecução da aprendizagem. Só atendendo às especificidades das *diferentes personalidade dos alunos*, poderá o docente caminhar no sentido de propiciar a *plenitude da realização do aluno* enquanto pessoa capaz de interagir de forma harmoniosa com o mundo em permanente mudança. Esta é a razão que leva a privilegiar, cada vez mais a construção, por parte do aluno, de uma *autonomia responsável, criativa e solidária*, atitude essa que exige *espírito crítico e sensibilidade*, a não desvalorização dos

problemas da sociedade, o não desprezo pela verdadeira essência da educação, ou seja, o evidenciar da importância decisiva de uma *educação holística*.

O professor aparece, assim, não só como mediador na construção do conhecimento, mas como alguém próximo que abre vias que convidam à construção de uma cidadania positiva e activa. No processo de formação do aluno, o docente vai procurando conhecê-lo, descobrir como ele aprende; vai criando condições propícias e envolventes para que ele desenvolva todo o seu potencial. Ao desenvolver esta actividade, centraliza a sua acção nele, considerando não só o seu perfil cognitivo, mas o todo do seu ser. Promove, então, condições favoráveis à *educação holística do aluno*.

Este paradigma humanista centra-se prioritariamente no desenvolvimento do ser humano enquanto pessoa e aponta para a conquista da felicidade pelo recurso a todas as suas capacidades. Daí a necessidade de as desenvolver em pleno e, portanto, de considerar o aluno como um agente activo, dinâmico e dotado de capacidade de iniciativa, características estas que lhe permitem organizar a sua aprendizagem no sentido pleno –*aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a ser; aprender a (con)viver*–. Nesta concepção, enfatiza-se a função de mediação do professor. Ele torna-se não o centro do processo ensino e aprendizagem, mas um dos seus elementos importantes. Poderemos mesmo dizer que o aluno conta com o docente como um recurso ao qual acede quando na sua caminhada se sente inseguro para prosseguir. Espera-se, da parte do professor prontidão e precisão nas respostas que o aluno procura.

A *relação professor-aluno* é, pois, condição *sine qua non* para a aprendizagem. Para esse alvo, concorrem factores, considerados determinantes, tais como o currículo, a organização do tempo e do espaço escolar, as normas vigentes na aula e na escola. Importa não esquecer que esta relação, que visa a preparação do aluno para a sua integração na sociedade tem por base o convívio de classes sociais, culturas, valores e objectivos específicos, razão pela qual a *dimensão holística* tem de estar sempre presente na concepção da educação do aluno. Torna-se prioritário que não seja apenas o docente a estar disponível para apoiar a caminhada do aluno, mas que todos os actores que intervêm nos espaços escolares tomem consciência do papel

fundamental que são chamados a desempenhar para a promoção do sucesso educativo dos alunos.

Se bem que num primeiro momento, a concepção de escola, centralizada na sua tarefa de criar condições propiciadoras para efectivação da educação, fizesse pensar na ruptura com a família, contrariamente, tem sido comprovado que esta é necessária, que o seu papel é fundamental para que o aluno possa desenvolver-se integralmente. Tedesco (1999: 110) para isso chama a atenção ao afirmar que importa considerar: “(...) que a família seja responsável pela chegada do aluno à escola em condições de educabilidade”. Diremos que a presença atenta da família, não é apenas necessária no momento da sua chegada à escola, mas no prosseguimento dos estudos, ao longo de toda a sua vida escolar.

As transformações profundas por que passa a *relação família-escola* na actualidade, torna cada vez mais difícil identificar os papéis e as responsabilidades específicas a cada uma delas. Neste âmbito, Esteve (2004) sustenta que, em muitos casos, a família renuncia às responsabilidades que anteriormente desempenhava na educação e exige da escola que ocupe o vazio que não se sente capaz de preencher. Mais do que nunca, portanto, face às perturbações que agitam a vida familiar, emergentes dos novos conceitos de ser família, o professor tem de estar consciente da necessidade de se manter uma continuidade entre a educação familiar e a escolar, procurando continuamente formas de conseguir que a família esteja presente nas decisões relativas ao *desenvolvimento do aluno*, colaborando e assumindo atitudes positivas e duradouras propiciadoras ao aprender e ao educar.

Sublinhamos, mais uma vez, a centralidade que deve ter o aluno em todos os processos desencadeados na escola –tempos e espaços nela construídos–, reconhecendo que a realização do ser humano só se faz na e pela relação com o(s) outro(s), numa construção que se alicerça no dia a dia, num determinado tempo e num dado espaço. Neste caso, falando-se do ser humano enquanto aluno, enquanto aprendente, importa reconhecer, a este propósito, o que Freitas (2003: 148) afirma: “(...) é uma construção psicossocial compartilhada que vai fornecendo referência para a vida e para as relações com o mundo”, uma vez que só optando por esta postura, a escola estará a promover a *inclusão* do aluno, a prepará-lo para vivência de uma

cidadania saudável e responsável e, conseqüentemente, a contribuir para a sua *sustentabilidade* e a da humanidade no seu todo.

Para a compreensão da relação escola-família, retomamos Tedesco (1999: 37), corroborando a sua afirmação: “(...) entre a família de hoje e a do final do século passado há uma distância enorme, enquanto entre a escola de hoje e a escola do final do século passado as mudanças são muito menos significativas.” Nesse tempo, sabemos-lo: a família socializava e a escola ensinava. O problema, que hoje se vivencia, resulta da escola não evoluir, isto é, da sua postura em limitar as suas funções ao ensino, não assumindo a dimensão social indispensável à educação. Nem a família se envolve na *educação do aluno*, nem a escola assume a *dimensão holística* que, desde os tempos mais recuados, historicamente se tem reivindicado para a educação.

2.3.3 A família

Como as últimas considerações acima avançadas demonstram, o conceito de família evolui e sofre alterações através dos tempos, acabando por se constituir como um espaço histórico e simbólico, no qual e a partir do qual surgem tarefas a desempenhar. São necessárias competências para realizar essas tarefas, destinos pessoais se assumem, convocando valores e princípios para os sustentar. Após a Revolução Industrial, na sociedade europeia, os limites da família expandem-se e as responsabilidades dos progenitores equiparam-se confundem-se, centralizando na protecção dos filhos. Os modelos familiares alteraram-se.

Gimeno (2001: 39) considera que a família é constituída por “(...) aqueles com quem partilhamos vínculos de afecto e intimidade, aqueles em quem confiamos mais ao longo dos anos (...)”. Por sua vez, Leleux (2006: 17) entende que “A família continua a ser o centro das aprendizagens, reunindo indivíduos, num tempo e num espaço, onde se realizam as primeiras descobertas do mundo –exterior e físico, social, inter-relacional (...)”.

Na maioria das culturas, apesar das peculiaridades específicas, a família organiza a sua vida para estabelecer duas funções básicas:

- o desenvolvimento pessoal e
- a socialização da criança.

No seguimento desta ideia, convocamos Diogo (1998: 37), quando, ao reflectir sobre o assunto, se refere à família como “(...) espaço educativo por excelência, [é] vulgarmente considerado o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, no qual se «criam» e «educam» as crianças”. O desempenho destas funções básicas impulsiona a vida familiar e leva a que, em cada etapa, a família sofra mudanças, na forma como se organiza e estrutura, para assumir tarefas diferentes, para activar recursos, procurando atingir um desenvolvimento que viabilize a socialização activa dos seus membros e, em simultâneo, manter a sua identidade.

Silva (2007) põe a tónica das suas considerações nessa socialização, reflectindo sobre os aspectos a considerar na relação que se estabelece entre os membros da família, alertando para os diferentes níveis etários envolvidos e, consequentemente, para a diversidade de perfis, seja em termos de vivências, de maturidade e/ou de envolvimento em realidades diversas:

Porque a relação entre uma criança e um adulto consiste na relação entre dois seres humanos, com experiências de vida diferentes, com níveis de maturidade diversos, com perspectivas e olhares divergentes sobre o mundo, instituídos de poderes assimétricos, a influência que estas circunstâncias podem ter na vida dos adultos difere em cada contexto.” (Silva, 2007: 69).

Retomando Gimeno (2001), de novo, a propósito da relação criança/adulto, evidenciamos a família como espaço onde o desenvolvimento da criança ocorre e, portanto, com o autor, reconhecemos a função em facilitar esse desenvolvimento, função essa que cabe ao adulto. Para isso, impõe-se que este proporcione à criança, no espaço família, um clima de segurança e disponibilize um apoio que possa manifestar-se de formas diferentes: “(...) ao longo das primeiras etapas de desenvolvimento no seio da família vão-se configurando diferentes dimensões da personalidade: auto-estima, e auto-apreciação, *locus* de controlo, identidade, autonomia, e até mesmo a inteligência abstracta, verbal e emocional.” (Gimeno, 2001: 55).

Cremos, pois, poder afirmar que quanto mais solidamente este *locus* for construído e organizado, melhor a criança/adolescente é preparada/o para se ambientar num lugar como a escola, onde passa a maior parte do seu tempo. Se no

espaço familiar conta com a presença dos pais, lógico será que possa também contar com ela na escola. O papel da família é, portanto, fundamental, na relação que é chamada a manter com a escola e, por inerência com o sistema educativo. É do maior interesse questionar esta função assumida pela família, já que não só suporta como facilita a missão da escola: educar a criança, o adolescente para a sua integração na sociedade.

A missão da escola é, assim, vista como uma proposta pedagógica que visa o desenvolvimento integral da criança, que valoriza a construção da sua identidade pessoal bem como da sociabilidade. Para isso, à escola cumpre trabalhar questões de direitos e de deveres, promovendo a construção de sensibilidade tão necessária no decorrer da vida. Assim sendo, há pois que reconhecer a necessidade de conciliar as funções assumidas pela família a as que fazem parte da missão da escola. Dessa conciliação, dessa colaboração depende a possibilidade das finalidades serem atingidas, isto é, do desenvolvimento integral da criança ser positivamente alcançado. Todavia, nem sempre esta colaboração acontece. Por vezes, são os pais que sentem não poder contar com o suporte apropriado por parte da escola; outras vezes, são as escolas que encontram dificuldades em alcançar as famílias, registando-se uma não-cooperação.

A construção de relações de confiança entre pais e escola é uma tarefa crucial e desafiadora. Só na sua plena consecução se evitará o abandono escolar precoce. Diremos, com Silva (2003: 20), uma vez que “(...) a relação escola-família não acontece num vácuo – social e físico”, ela é interpretada por pessoas vivendo e actuando em espaços e tempos concretos, transportando para a escola a sua diversidade cultural, as suas vivências, os seus valores e o seu mundo de sentimentos e emoções.

Daí que se procurem abordagens inovadoras que possam suportar uma comunicação eficaz entre a escola e a família, criando parcerias que desencadeiem a aproximação entre estes actores da educação, levando a uma compreensão mútua das tarefas que a ambos estão destinadas. Sublinhamos a importância da participação da família na escola, viabilizando a possibilidade de os pais se tornarem membros participativos da comunidade educativa. Reconhecemos que é uma temática que

envolve complexidade, que implica reflexão sobre a definição de escola e passa pelo estudo e pelo entendimento dos actores implicados nas vivências escolares. Particularmente no que aos pais concerne, as suas práticas, os seus modos de ser, de pensar, de estar e de viver são determinantes para a promoção do sucesso escolar. A cultura vivida em família leva à construção de valores e estes são determinantes para o convívio escolar, o qual é a base da construção de condições para a *promoção do sucesso escolar*.

O entendimento destes protagonistas pressupõe, efectivamente, a inserção das suas práticas nas várias condicionantes envolvidas –as institucionais, as sociais e as políticas– e nas quais se movimentam. Na perspectiva de Silva (2003), a reflexão sobre esta problemática convoca a *dimensão cultural* da escola e a das famílias, não podendo ignorar o facto de estas pertencerem a diferentes grupos sociais, provocando (des)continuidade cultural e, por inerência, fazendo, por vezes, emergir conflitos sociais.

Em consequência, impõe-se perceber qual a lógica de funcionamento da escola e como esta lógica interna se articula com as características da sociedade em que se insere, tendo presente a possibilidade da escola contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática ou mesmo de ser veículo de reprodução social e cultural, implicando a co-responsabilização das famílias:

(...) uma maior participação dos vários intervenientes corresponde teoricamente a uma maior democratização (...) não só da escola, mas também da sociedade de que ela faz parte. (...) uma opção assumidamente política que aponta para o conceito de democracia participativa (versus democracia representativa).

Nessa linha de ideias, Silva e Stoer (2005), recuperando estudos realizados não só em Portugal, mas também noutros países europeus e também nos Estados Unidos, ao problematizarem a interpenetração que se regista entre a escola e a família, na sua reflexão conduzem-nos até ao processo de mudança e mesmo de reconfiguração da interface escola-família, levando a que a figura do pai-colaborador dê lugar à do pai-parceiro. E Davies (2005: 29), num tom muito positivo, afirma a este propósito: “A evidência sobre as ligações entre o envolvimento parental e a melhoria da escola é encorajadora.” E é assim que vemos os pais a tornarem-se mais

reivindicativos das suas diferenças e avançar com as suas ideias, tentando impô-las à escola. Em contraponto e consequência, passam a ser responsabilizados, pela escola, do (in)sucesso dos filhos, e a ser chamados a participar de forma mais consciente num processo de *reflexividade individual* alargado à *reflexividade institucional*.



2.4 A promoção do sucesso escolar

Face aos desígnios dos princípios orientadores da educação neste século, sobre os quais tivemos oportunidade, anteriormente, de reflectir –a inclusão, a cidadania, a sustentabilidade– emerge a necessidade do estreitamento da relação entre a escola, a família e a comunidade. Esta relação delineia-se como condição *sine qua non* para a viabilização da resposta aos principais desafios que se colocam à educação na actualidade, o que passa, naturalmente, pela ruptura com as práticas herdadas de outros tempos.

No caso da nossa investigação, contemplando esta tríade –escola, família comunidade–, seguimos as ideias de Henderson e Mapp (2003: 105):

Quando os pais falam com os seus filhos sobre a escola, esperam que eles se saiam bem (...). Quando as escolas envolvem as famílias sob formas que estão ligadas à melhoria da aprendizagem, os alunos conseguem melhores ganhos. Quando as escolas constroem parcerias com famílias que respondem às suas preocupações e honram as suas contribuições, elas têm sucesso na manutenção de ligações que visam melhorar o desempenho dos alunos. E quando as famílias e as comunidades se organizam para responsabilizar escolas de fraco desempenho, há dados para sugerir que as escolas distritais fazem mudanças positivas na política, prática e recursos.

Entendemos que, para se conseguir o envolvimento de que nos falam Henderson e Mapp, bem como para a construção de parcerias entre a escola e as famílias e para a manutenção de elos de ligação, a *mediação escolar* desempenha um papel extremamente importante e sobre as suas funções nos deteremos, sempre tendo em vista a melhoria do desempenho dos alunos e das aprendizagens, e, conseqüentemente, os melhores ganhos que procuramos. O mesmo é dizer que o empenho da mediação escolar é a *promoção do sucesso escolar*. É, portanto, colaborar na tomada de consciência, por parte da *comunidade* e das *famílias*, do contributo que podem trazer à *escola* para a mudança nas suas rotinas e para um assumir consciente da *responsabilização pelo sucesso escolar*.

De acordo com Ferreira (2007: 57), os desafios a que nos referimos só emergem quando a inclusão se torna realidade. Perante essa realidade, os modelos

pedagógicos tradicionais são questionados sob várias perspectivas que se prendem como problemas que têm a ver com:

- os critérios e os processos de ilegitimidade dos alunos;
- o contexto em que se integram os alunos;
- o tipo de currículo, de recursos, de estratégias e métodos de ensino a utilizar;
- os objectivos a perseguir;
- os professores – sua formação e qualificações.

Estão, portanto, implicadas as diversas dimensões que o processo educativo contempla e em causa o que procura promover, isto é, o *sucesso escolar*:

- *quem* se constitui como alvo – o(s) aluno(s);
- *onde* se processa a educação – a escola;
- *o que* é que está em causa – currículo, recursos, estratégias e métodos de ensino;
- *para quê* se educa – os objectivos que orientam o processo;
- *por quem* é implementado o processo – o(s) professor(es).

Com efeito, se as dimensões acima evidenciadas forem tidas em conta, a escola cumprirá com a sua missão, criará condições propiciadoras de uma *educação holística* e contribuirá definitivamente para o *sucesso escolar* dos alunos, que deve ser o alvo da sua actuação.

É preciso, também, segundo Correia (2001: 132), percebermos que “(...) quando falamos da diversidade, estamos a falar em adequação pedagógica e, se quisermos, em adequação curricular, que nos permita planificar tendo em conta as características e necessidades dos alunos e as características dos ambientes onde eles interagem.” Para isso, em nosso entender, a escola precisa de criar uma melhor articulação, uma maior sintonia entre o intelectual e o emotivo, isto é, entre o pensar e o sentir, para que não haja dissociação entre conhecimento e afecto, pensamento e sentimento. Estamos, então, na linha do que defende Delors (1996), ao afirmar que são quatro os eixos que sustentam a educação: o *saber*, o *saber fazer*, o *saber ser* e o

saber estar. Só aceitando este repto de não dissociação das facetas do ser humano, é que poderemos contribuir para uma educação holística.

Convocamos Paulo Freire, cujas palavras concretizam o que procuramos em termos de orientação:

(...) é preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir a sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. (Freire, 1997: 89)

Efectivamente, só quando a escola se configurar como um *espaço democrático de acolhimento* a todos os que nela vivem, é que será possível cumprir a sua função, assente no diálogo e na concertação de opiniões, no respeito das diversas identidades que nela actuam, na *construção de intersubjectividades*. Isto é, só assim a escola realizará em pleno a sua missão, a de conduzir, de guiar a criança, o adolescente, o jovem, para um fim: o seu desenvolvimento como pessoa e não apenas um desenvolvimento perspectivado em termos cognitivos. A função da escola é, pois, a de proporcionar um ambiente com qualidade de vida, favorável à *educação holística* dos alunos que a frequentam. Em suma, diremos que a missão desta é propiciar aos alunos um ambiente que lhes disponibilize oportunidades de serem reconhecidos na sua *identidade única*, de reconhecer e aceitar as suas *diferenças*, numa dimensão humana, perspectivada em todas as suas vertentes, preparando-os para uma *cidadania sã e activa*. Assim:

(...) muitas de nossas instituições e profissões estão entrando em um período de profunda mudança. Em educação estamos começando a reconhecer que a estrutura, os propósitos e os métodos de nossa profissão foram elaborados para um período histórico que agora está terminando. (...) acreditamos que a educação para essa nova era deve ser holística. O holismo enfatiza o desafio de criar uma sociedade sustentável, justa e pacífica, em harmonia com a terra e com a vida. Implica uma sensibilidade ecológica, um profundo respeito pelas culturas indígenas e modernas, e também pela diversidade de forma de vida no planeta. (...) procura ampliar a maneira como nos vemos e a

relação que temos com o mundo, exaltando nossos potenciais humanos inatos: o intuitivo, o emotivo, o físico, o imaginativo e o criativo, assim como o racional, o lógico e o verbal. (Yus, 2002: 20-21)

Uma nota importante a destacar é que, com a Declaração de Salamanca, sobre a qual reflectimos a propósito da temática da inclusão, é reconhecido que todos os alunos podem estar sujeitos às privações de acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem, decorrentes da não criação de condições favoráveis pela escola. Neste prisma, o modelo de inclusão focaliza a diversidade e salienta o facto de que não são os alunos que têm que se adaptar à escola, mas é a escola que tem de criar condições para se adaptar aos *perfis dos alunos*, quer em termos cognitivos e de aprendizagem, quer também de emoções e interesses, partindo das *experiências particulares* de cada aluno. Sublinhamos, por um lado, a dimensão holística do indivíduo e, por outro, as especificidades e particularidades do mesmo. No respeito pela diversidade de perfis dos alunos e no reconhecimento das experiências particulares de cada um deles, a escola estará a criar as condições necessárias ao seu *sucesso escolar*.

Na Declaração de Salamanca (1994: 6), evidencia-se o princípio basilar do “Enquadramento da Acção”, assumindo que as escolas

(...) se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (ponto 3).

As políticas educativas aparecem, a maior parte das vezes, por um lado, como linhas de orientação e de apoio na procura de meios para organizar a escola e a sala de aula, com vista a atender à diversidade dos contextos e dos públicos, que as procuram. Por outro lado, definem-se como auxiliares na resolução dos dilemas que surgem no decurso dos progressos registados na luta contra a exclusão escolar. Essa orientação passa por elaborar propostas pedagógicas que estabeleçam as directrizes básicas e a linha de ensino e de actuação na comunidade. É a identidade da escola que está em causa. Ela constitui a formalização de compromissos a serem assumidos pelos *diversos actores* que se reúnem em torno do mesmo projecto educacional: professores, funcionários, representantes de pais e alunos e mesmo líderes

comunitários. O planeamento em que consiste o *projecto educacional* é o plano de acção que, em um determinado período, pode levar a escola a atingir as suas metas. Entre elas, está o *sucesso escolar*.

2.4.1 Como ultrapassar o insucesso e o abandono escolar

De acordo com os dados divulgados, no âmbito da apresentação da estratégia *Repensar a Educação – Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos* COM(2012) 669 final, “(...) o abandono escolar precoce continua a situar-se em níveis inaceitáveis em demasiados Estados-Membros, como a Espanha, com 26,5 % e Portugal, com 23,2 %” (p. 2). O abandono escolar precoce em Portugal atingiu os 23,2 por cento em 2011, o terceiro pior registo entre os Estados-membros da União Europeia (UE), apesar de ter recuado nos últimos anos, anunciou a Comissão Europeia.

No caso português, a Comissão Europeia afirma que, apesar de o abandono escolar precoce atingir um nível elevado, “(...) o desempenho melhorou significativamente durante o período 2006-2011”, precisando que, em 2006, o abandono escolar precoce ascendia a 39,1 por cento. Bruxelas destaca também os “progressos significativos” feitos por Portugal ao nível do ensino superior, referindo que, apesar de o número de licenciados estar abaixo da média da UE (26,1 por cento contra os 34,6 por cento), praticamente duplicou desde 2006, altura em que se situava nos 18,4 por cento.

Quanto ao conceito de *abandono escolar* Ferreira (2006: 2) afirma que por este “(...) entende-se o abandono das actividades escolares sem que o aluno tenha completado o percurso escolar obrigatório e/ou atingido a idade legal para o fazer.” Mais adiante, o autor (2006: 10) elucida: “(...) os indivíduos mais propensos ao abandono escolar estão limitados pela estrutura de oportunidades, como não estão todos à mesma distancia das oportunidades sociais, a intervenção deve direccionar-se para o empowerment destes.”

Reconhecemos que é impossível dissociar insucesso de abandono escolar. Para se compreender o abandono escolar, antes, há que identificar as circunstâncias que levam ao insucesso. Nesse sentido, Booth e Ainscow (2002: 9) defendem que a identificação de “barreiras à aprendizagem e à participação” não deve, em momento

algum, traduzir-se em “fragmentação de esforços feitos pela escola para atender à diversidade dos alunos”, mas sim “para dirigir a atenção sobre o que tem que ser feito para melhorar a aprendizagem de qualquer criança.”

Acrescentam que isto deve acontecer no quadro de uma acção educativa assente no modelo social, rejeitando qualquer atitude de discriminação por motivos de género, orientação sexual, classe social, origem étnica e a própria deficiência por parte da instituição escolar. Para Booth e Ainscow (2002: 12), “(...) a discriminação institucional está profundamente enraizada nas culturas e influencia a visão que se tem sobre as pessoas, assim com as respostas que lhes são dadas, incluindo as que se referem a escolhas para cargos profissionais.”

A passagem do Relatório de Delors (1996: 56-57), abaixo transcrita, incita a uma tomada de posição com vista, não só a lutar contra o *abandono escolar*, mas também a tomada de consciência de que, para além de o evitar, importa encontrar meios que possam *promover o sucesso escolar*:

(...) há que conduzir, ou reconduzir, para o sistema educativo, todos os que dele andam afastados, ou que o abandonaram, porque o ensino prestado não se adaptava ao seu caso. Isto supõe a colaboração dos pais na definição do percurso escolar dos filhos e a ajuda às famílias mais pobres para que não considerem a escolarização dos seus filhos como um custo impossível de suportar.

O ensino deve, também, ser personalizado: esforçar-se por valorizar a originalidade, apresentando opções de iniciação às diversas disciplinas, atividades ou artes, confiando esta iniciação a especialistas, que possam comunicar aos jovens o seu entusiasmo e explicar-lhes as suas próprias de vida. Para criar modalidades de reconhecimento de aptidões e conhecimentos tácitos e, portanto, para haver reconhecimento social, é bom, sempre que possível, diversificar os sistemas de ensino e envolver nas parcerias educativas as famílias e os diversos atores sociais.

Creemos, pois, serem necessárias *políticas educativas* que visem o *sucesso escolar*:

- corrijam medidas menos ajustadas implementadas no passado;

- reconheçam as especificidades próprias a cada situação e apostem em criar condições de colaboração com as famílias;
- se comprometam com a formação dos professores, capacitando-os para uma acção pedagógica que contemple a educação holística;
- para além do envolvimento das famílias e da comunidade educativa, procurem também parceiros sociais que colaborem na preparação de cidadãos conscientes e activos.

Só assim estará o sistema educativo a dar resposta ao repto da equipa nomeada pela UNESCO em 1991, tendo em vista preparar condições para que no século XXI, a *democratização do ensino* venha a ser uma realidade (Delors, 1996).

2.4.2 Construção da sociabilidade na escola

Ao falarmos do *clima organizacional da escola*, abordamos no ponto 2.2 o cariz relacional necessário à construção de um ambiente favorável à aprendizagem e problematizamos a sua natureza psico-pedagógica, a psicossocial, a funcional e a pragmática. Essa problematização permitiu-nos chegar à ideia de que o clima ordeiro, disciplinado e confortável é aquele que propicia aos alunos o *sucesso escolar*.

Nesse sentido, entendemos que se torna necessário, à semelhança do que fizemos para compreender como promover o sucesso escolar, pensar agora como abolir com o insucesso. Para isto, temos de procurar *compreender o conflito*, a violência e a indisciplina, para que possam ser abolidos da escola de forma a que o ambiente propiciador se possa instalar nesse contexto. Partimos, então, neste ponto, da preocupação em identificar os obstáculos que se erguem à construção de um ambiente favorável ao sucesso escolar, isto é, procuramos compreender o que é o conflito, como ele leva à indisciplina e à violência, para que possamos encontrar formas não apenas de *remediar as situações* que daí advêm, mas sobretudo formas de *evitar a instalação do conflito* na escola. Simultaneamente, questionar-nos-emos, também, quando ele emerge, como dele tirar partido para a *construção da sociabilidade*.

Para apurar o sentido da palavra ‘conflito’, consultamos, por um lado, o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* e, por outro, o *Collins English Dictionary & Thesaurus*.

s. m.

1. Altercação, desordem.
2. Pendência.
3. Choque.
4. Embate.
5. Luta; oposição; disputa.

<http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx?pal=conflitos>

noun

1. a struggle or clash between opposing forces; battle
2. a state of opposition between ideas, interests, etc; disagreement or controversy
3. a clash, as between two appointments made for the same time
4. *psychology* opposition between two simultaneous but incompatible wishes or drives, sometimes leading to a state of emotional tension and thought to be responsible for neuroses

<http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/conflict>

Duma leitura cruzada entre os dados recolhidos nas duas fontes, podemos inferir que o conflito pressupõe a existência de duas facções, dois partidos, duas posições que não só se delineiam como diferentes, mas também como opositoras e defensoras de ideias que não se conciliam.

São várias as referências a ‘conflito’ que o indiciam como um processo que emerge quando uma das partes reconhece que a outra, através da sua actividade, interfere de um modo desfavorável, de uma forma incomodativa ou mesmo perturbadora, originando um mau estar, um ambiente desfavorável ao convívio e, portanto, ao trabalho. Daí que ‘conflito’ seja conotado com ‘incómodo’, ‘problema’, ‘perturbação’, ‘interferência’, geralmente estando em evidência processos de tomada de decisão.

Morton (1997), um dos autores mais reconhecidos no estudo da resolução de conflitos, afirma que o conflito em si não é nem positivo, nem negativo. O autor refere-o como uma manifestação inerente às condutas humanas, assumindo diferentes aspectos conforme o caminho que os envolvidos escolhem para com ele lidar e/ou para o resolverem. O conflito é natural à vida em sociedade, aos seres humanos e às suas formas de vida social, não devendo, pois, ser encarado como algo de negativo.

Selosse (2001: 167), propósito, refere que “(...) o conflito social ocupa uma função estruturante no jogo das interacções e na organização do campo das relações”. Desde o início da existência do ser humano até aos nossos dias, o conflito sempre existiu. Somos pessoas e somos todas diferentes, personalidades distintas, maneiras de pensar diversas e os conflitos surgem, em qualquer momento, na interacção

humana, como se fosse natural, seja em ambiente familiar, seja no trabalho, seja em momentos de lazer. Com efeito, os conflitos sempre existiram, resultantes de diferentes critérios, aspirações, projectos, desejos, quer tendo em conta a identidade específica das pessoas, dos grupos e mesmo das nações.

Reconhecemos, de facto, o conflito como sendo inerente ao indivíduo; portanto, os conflitos devem ser vistos de forma natural e inevitável. Bem conduzido, o conflito pode tornar-se como benéfico para as partes envolvidas, na medida em que, no e pelo confronto, os indivíduos descubrem potencialidades e limitações do relacionamento humano, acabando por se descobrir características da sua própria personalidade, muitas vezes, ainda desconhecidas pelo(s) próprio(s). Sublinhamos a *importância do diálogo* como alternativa a seguir, já que o estabelecer de pontes comunicacionais leva a clarificar o que se pretende e a estabelecer, de forma clara, a consecução dos interesses dos envolvidos no conflito.

Pearson (1988: 10), num trabalho sobre o contexto escolar, define conflito como sendo “(...) toda a fricção – entre alunos, entre aluno e professor, professor e professor, pais e professor, pais e filhos – que exerce um efeito concreto sobre o ambiente de aprendizagem”. O conflito surge, pois, quando actividades incompatíveis ocorrem, umas impedindo outras, obstruindo a sua realização, interferindo um elemento com a acção de um outro ou mesmo chegando à injúria.

Embora nos pareça que o normal será de evitar o conflito, sabemos que há pessoas que se sentem atraídas por ele e que o buscam como forma de lançar desafios, como forma de se auto-avaliarem, como oportunidade de desenvolver novas capacidades, para inovar, para abrir novos caminhos. Se bem que, quando falamos de conflito, exista a propensão para o considerar de uma maneira negativa “(...) porque, habitualmente, confundimos os conflitos em si mesmos, coa maneira en que tradicionalmente os resolvemos, é dicir, coa la forza, coa imposición, coa dominación, coa violencia ou coa guerra, no peor dos casos.” (Dios Diz, 2008: 93). Estamos cientes que a resposta a encontrar não passa por ignorá-lo mas sim por aprender a resolvê-los de *um modo conciliador e positivo*.

Rodríguez Jares (2005: 131, 132), ao referir-se ao paradoxo existente entre a negatividade e a naturalidade/rentabilidade atribuídas ao conflito, ajuda-nos a reflectir sobre as suas potencialidades para a educação:

En efecto, tradicionalmente se ha situado al conflicto como antítesis de la educación (...) frente a la visión negativa del conflicto queremos presentarlo, tanto en el proceso educativo como en relación a la convivencia, como un hecho natural, consustancial a la vida, no negativo en si mismo y con claras posibilidades educativas. (...) convivir significa vivir unos con otros en base a unas determinadas relaciones sociales y a unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado. Esos polos que marcan el tipo de convivencia están potencialmente cruzados por relaciones de conflicto, pero que en modo alguno significa amenaza para la convivencia, más bien al contrario.

Reconhecemos, pois, como próprio do ser humano, face às diferentes subjectividades e, consequentemente, inerente à intersubjectividade, as *potencialidades do conflito para a educação*. O contexto escolar é, sem dúvida, um dos contextos considerados conflituosos, mais concretamente, no que aos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico diz respeito, por ser frequentado por adolescentes, faixa etária em que as pretensões a marcar posição se tornam evidentes, conduzindo a atitudes consideradas, pelos adultos, como conflituosas. Daí Rodríguez Jares (2005) sublinhar a importância de rentabilizar o conflito na escola, apelando para que a organização escolar assuma como tarefa afrontá-lo e rentabilizá-lo. Vai mais longe, recomendando aos professores que contemplem nas suas estratégias didácticas formas de o abordar e ultrapassar. Insiste este autor no assumir de uma atitude determinada, que leve a “Afrontar el tema de la convivencia, de la disciplina, de los conflictos (...) en su globalidad y complejidad, al menos si queremos hacerlo en clave educativa” (Rodríguez Jares, 2005: 138).

Quando pensamos nos conflitos que surgem no contexto educativo, normalmente associamos estes problemas à falta de respeito dos alunos para com os professores e os auxiliares da acção educativa, à indisciplina e mesmo à violência. González (2005: 36) fala da colaboração entre os profissionais docentes como “(...) una condición fundamental en la transformación de la cultura organizativa (...)” mas alerta que “(...) no puede significar la anulación de la diversidad, la búsqueda de la

homogeneidad, la unanimidad de creencias, la evitación de conflictos y divergencias”. Corroboramos com esta postura, reconhecendo que o contexto educativo é, em si mesmo, conflituoso, mas não podemos deixar de reconhecer também que, sendo próprio ao desenvolvimento humano, pela sua natureza, contribui para a aprendizagem da vida, na construção da *abertura à diversidade e à convivência*.

De acordo com Iborra Cuéllar (2007: 108), existem “(...) dois tipos de conflitos: interpessoais e intrapessoais. Os primeiros, são os que ocorrem entre os alunos, entre os professores e os alunos, e entre os próprios professores ou, inclusivamente, entre os professores e outras figuras administrativas da escola”. Podemos, ainda, apontar para outras tipologias; a título de exemplo, referimos a posição assumida por Noronha e Noronha (1992: 28), que referem o conflito “(...) intergrupar, quando é ocasionado entre grupo de pessoas, intragrupal, quando se instala dentro do próprio grupo; interinstitucional e intrainstitucional, quando envolve instituições e se instala, respectivamente, entre ou dentro das mesmas.”

Se seleccionamos a palavra ‘disciplina’, e por oposição ‘indisciplina’, é porque esta tem sido apontada como uma das razões das dificuldades encontradas, hoje em dia, no desenvolvimento da aprendizagem. Efectivamente, a *indisciplina* provoca stress e perturba as relações interpessoais, quer entre pares, quer entre alunos e professores, não permitindo que situações propiciadoras de aprendizagem possam ser construídas.

Alguns professores referem-se à *indisciplina* como um conjunto de atitudes que contrariam as práticas pedagógicas. Dizem resultar da ruptura que as condutas dos alunos provocam, não apenas em sala de aula, mas também no espaço comunitário escolar. Como exemplos apontam, da parte dos alunos, ofensas verbais, atitudes grosseiras que denotam falta de respeito para com aqueles com quem lidam. Como afirma Garcia (1999: 103), a propósito do dilema vivido pelos professores quando confrontados com a indisciplina: “Para os professores, parece ficar cada vez mais difícil de equacionar e resolver o problema de um modo efetivo”.

Das consultas realizadas, concluímos que ‘disciplina’ é uma palavra que tem a mesma etimologia da palavra ‘discípulo’, sendo que esta última aponta para “aquele que segue”. Sendo que o termo ‘disciplina’ deriva da palavra ‘discípulo’ e sabendo que

o étimo latino está relacionado como a palavra ‘pupilo’, somos levados(as) ao encontro dos verbos que esta palavra implica: instruir, educar, treinar – verbos que neles comportam a ideia de modelagem total do carácter do pupilo. Assim, a palavra é utilizada para indicar, em educação, a disposição dos alunos para seguir ensinamentos e regras de comportamento.

Daí que possamos admitir que a ‘disciplina escolar’ seja entendida como conducente à obediência a ensinamentos, a regras, a normas de conduta no espaço escolar. Assim sendo, neste espírito, entendemos que por ‘indisciplina’ se tome tudo o que possa ir contra a obediência, os ensinamentos, as regras, as normas de conduta impostas pela escola.

Convocamos Tiba (1996: 99) que defende que:

A disciplina escolar é um conjunto de regras que devem ser obedecidas para o êxito do aprendizado escolar. Portanto, ela é uma qualidade de relacionamento humano entre o corpo docente e os alunos em uma sala de aula e, conseqüentemente, na escola. Como em qualquer relacionamento humano, na disciplina, é preciso levar em conta as características de cada um dos envolvidos: professor, aluno e ambiente.

A indisciplina surge, muitas vezes, da imposição de papéis por parte do professor. O aluno ao recusar as propostas, age de forma a atingir a pessoa do docente e perturbando ainda mais a relação pedagógica. Os comportamentos de indisciplina variam, também, em função dos contextos escolares de aprendizagem, bem como dos professores. Daí decorre que os alunos possam ser indisciplinados, com um determinado docente e não o ser com os restantes.

Segundo Amado (1991) depende do grau de aceitação, por parte do aluno, quer da forma de agir do professor, quer do contexto. Por sua vez (Rodríguez Jares, 2005: 134) diz-nos que

(...) tanto alumnado como profesorado coinciden en tener una alta percepción negativa sobre la situación de indisciplina e incluso de violencia del alumnado pero en cambio ambos sectores de la comunidad educativa reconocen que se dan pocos espacios y se utilizan muy escasamente estrategias didácticas recomendables para favorecer la convivencia.

Podemos, pois, afirmar que a capacidade de *motivação dos alunos*, por parte dos professores, é determinante no seu envolvimento no acto educativo, nas aprendizagens que lhes são propostas. Importa, pois, que os professores estejam cientes de que o não envolvimento dos alunos emerge muitas vezes da indisciplina que urge ser ultrapassada, através de actividades que os levem a concentrar-se e a tirar prazer e proveito do que fazem. A indisciplina torna-se mais provável, quanto mais vagas forem as regras de disciplina na escola e nas salas de aula e quanto maior for a variação dessas regras, de professor para professor. Ligando-se, directamente, à autoridade do docente, os fenómenos de (in)disciplina na aula e/ou na escola remetem-nos, como vimos, para o campo da relação pedagógica que retomaremos mais adiante (Estrela, 1998).

A nosso ver, importa, de facto, enfatizar a necessidade de focarmos a indisciplina não apenas numa perspectiva comportamental, mas também numa perspectiva desenvolvimental e, portanto, educacional. Efectivamente, a indisciplina está muitas vezes ligada à falta de motivação do aluno para a aprendizagem, prejudicando fortemente o seu desenvolvimento cognitivo, moral e, portanto, atitudinal. O aluno não motivado torna-se, muitas vezes, um aluno indisciplinado.

Brito e Santos (2009) defendem a ideia de que o conceito de indisciplina é mais complexo do que aquele que, geralmente lhe é atribuído, isto é, limitado a uma perspectiva comportamental; consequentemente, aclaram a ideia com base numa conceptualização assente na diferenciação que reconhecem existir entre indisciplina e violência. Para Parrat-Dayana (2008: 24) “(...) além de superar a ideia de indisciplina exclusivamente como problema de conduta, é importante diferenciar os atos de indisciplina e os atos de violência”. Por sua vez, Estrela (2002: 14) ajuda-nos a chegar à distinção para a qual nos alertam Brito e Santos (2009), quando afirma que a indisciplina escolar “(...) raras vezes é delinquência, pois não viola a ordem legal da sociedade, mas apenas a ordem estabelecida na escola em função das necessidades de uma aprendizagem organizada coletivamente”, por exemplo, uma atitude de rejeição por parte do aluno relativamente a uma actividade proposta pelo professor ou pelo grupo de pares em que se integra na sala de aula.

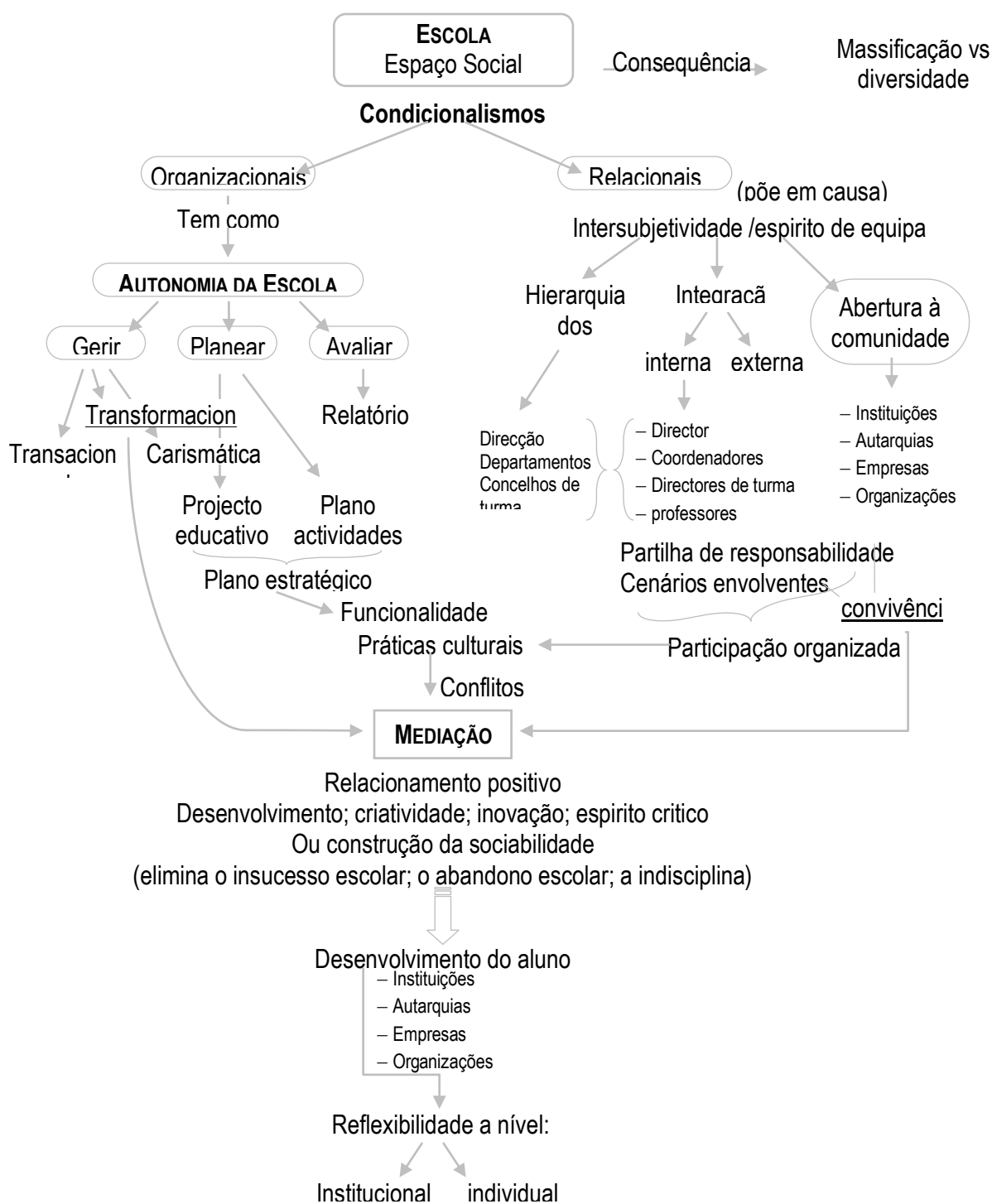
Para Guimarães (1996: 73), a *violência* é “[...] caracterizada por qualquer ato (...) que, no sentido jurídico, provoca, pelo uso da força, um constrangimento físico ou moral”. Entendemos, pois, a partir das pesquisas realizadas, que a violência traz consigo não só a violação da ordem legal da sociedade, mas também consequências de dano, quer no que respeita a integridade física, quer mesmo no que concerne a integridade moral e psíquica do aluno. Abramovay e Rua (2002: 21) reconhecem a falta de consenso na conceptualização do termo aqui em discussão e referem-na como um obstáculo à compreensão do fenómeno, afirmando: “O que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, do *status* de quem fala (professores, diretores, alunos, etc.), da idade e provavelmente, do sexo”.

Procurámos apresentar o que se tem dito sobre o conceito da *díade* indisciplina / violência, tendo sido ressaltada a ideia de que quer uma quer a outra emergem como forças que influenciam decisivamente a prática pedagógica dos professores e, por associação, quer o (in)sucesso dos alunos, quer a sua (não) socialização, influenciando de forma notória a (não) inclusão na turma, na escola, na comunidade e, por inerência, na sociedade, (não) permitindo o acesso à cultura e à formação para a cidadania (Garcia, 2009).

2.5 Visão de conjunto do capítulo e reflexividade

Sintetizando as ideias que foram sendo desenvolvidas neste capítulo, na tentativa de uma visão de conjunto dos suportes normativo-teóricos que suportam a concepção da escola –sua estrutura, sua organização, sua missão–, hoje em dia, estabelecemos articulações entre os vários enfoques que de seguida apresentamos em esquema.

É nossa pretensão esquematicamente visualizar o espaço social da escola, nas suas *dinâmicas complexas* –organizacionais e relacionais–, para evidenciar as funcionalidades multifacetadas que se assumem na sua vivência. Nela emergem naturalmente conflitos que importa ultrapassar e/ou rentabilizar para a construção da sociabilidade propiciadora do desenvolvimento do aluno, tendo presente os princípios orientadores da educação que seleccionamos –a inclusão, a cidadania, a sustentabilidade–. Na sua adopção e seguimento, chegamos à *promoção do sucesso escolar*, à *integração comunitária*, à *responsabilidade social*. E, porque entendemos ser necessário dar origem a uma prática reflexiva, quer em termos de instituição quer de indivíduo, defendemos ser importante prosseguir com o trabalho de conceptualização, que vimos fazendo e que consideramos fundamental para a problematização teórica que se seguirá, em termos da *mediação*, cuja prática se torna indispensável para os propósitos enunciados.



Esquema 2 - O espaço social da escola – promoção do desenvolvimento do aluno

Daremos, pois, continuidade à exploração de mais um conjunto de palavras-chave para o tema em estudo, palavras estas ligadas ao espaço da educação e aos actores que nele agem, sustentáculo da temática a explorar no próximo capítulo.



3 A Mediação no século XXI

O recurso à mediação parte, pois, de um pressuposto de inclusividade: a mediação é a antítese da exclusão de uma qualquer das partes mediadas.

(Carneiro, 2005: 10)

Falar de *mediação* implica falar da racionalidade comunicativa e enquanto tal, sentimos necessidade de sustentar em Habermas a problemática que vamos apresentar. Efectivamente, na actualidade, a racionalidade é usualmente compreendida através do paradigma comunicativo assente na intersubjectividade, aspectos que são determinantes para a temática da investigação em curso. Referimo-nos à importância do papel da *comunicação*, da *interacção* e da *intersubjectividade* para a *mediação latius sensus* e para a *mediação escolar*, no enfoque restrito à nossa investigação. Mais importante se torna o reflectir sobre estes aspectos, na medida em que reconhecemos que são eles que possibilitam a construção do conhecimento num sentido positivo e pragmático, como refere Habermas (2004: 318), optando por: “(...) uma perspectiva que confira a seus enunciados a capacidade de nos orientar na vida”. O autor enfatiza a necessidade de cooperação entre o filósofo e o cientista na construção do conhecimento, construção essa realizada através de uma acção comunicativa que, numa dimensão de questionamento hermenêutico, ultrapassa a fragmentação do saber:

A exemplo das ciências, a filosofia sempre se orienta por questões sobre verdade. Mas, diferentemente delas, ela conserva uma ligação interna com o direito, a moral e a arte; ela investiga as questões normativas e avaliativas a partir de sua própria perspectiva. Ao entrar na lógica das questões de justiça e gosto, ao se envolver com o sentido próprio dos sentimentos morais e das experiências estéticas, ela conserva a faculdade única de transitar de um discurso para outro e de traduzir de uma linguagem específica para outra. (Habermas, 2004: 321)

A perspectiva racional adoptada por Habermas vai ao encontro da dimensão prática da razão, no sentido da *colaboração e funcionalidade da vida* ao serviço das pessoas, ao serviço do seu relacionamento. Reconhecemos que este autor parte de

uma perspectiva sociológica para caracterizar a acção humana, realçando todavia acções de cariz diverso e complementar: a comunicativa, a teleológica, a estratégica, a normativa e a dramática.

Nos espaços e tempos em que nos movemos, definem-se *situações sociais*, nas quais a acção comunicativa acontece por ser comum a todos e é reconhecida intersubjectivamente, quer no seu estatuto de oradores quer no de ouvinte, através de *processos relacionais*, com vista ao mútuo entendimento. Ora, esse entendimento nem sempre acontece, devido às características das situações poderem fazer emergir obstáculos e problemas. O mundo não é idêntico para todos, isto é, os espaços e tempos em que nos movemos não são percebidos da mesma forma por todos os sujeitos. Tão pouco as situações sociais vivenciadas são percebidas da mesma forma. Nas palavras de Habermas (2004), o mundo, se bem que idêntico para todos, nas e pelas diferenças dos sujeitos, só pode pela sua percepção *chegar a um acordo* na diferença através da *construção dialógica*. Ora, isso nem sempre acontece e, aí, nasce o conflito.

Havendo conflito(s), pelo recurso à comunicação, à identificação e compreensão das causas e efeitos que o(s) originaram, a um planeamento e/ou encenação de negociação, apesar das diferenças, poder-se-á chegar a um acordo, ao entendimento. É aí que a mediação tem a sua razão de ser e cumpre o seu papel, ao ajudar, pela construção da intersubjectividade, à construção de pontes e de *relacionamentos sociais saudáveis*. É, desse modo que, cada vez mais na actualidade, a mediação se tem vindo a constituir num recurso importante para a resolução de conflitos em situações sociais, de natureza diversa –judicial, comunitária, educativa, empresarial, ... –, situações que envolvem interesses diferenciados que, pela aliança entre eles existente, necessitam de ser negociados. Tendo surgido como um sistema de resolução de conflitos autónomo, específico e com os seus próprios métodos e técnicas, a mediação não é um procedimento exclusivo. Ela é uma das possíveis formas de ultrapassar situações conflituosas, como um processo aceitável e satisfatório (Diego e Guillén, 2006).

Só pelo envolvimento e vontade dos indivíduos implicados nesses interesses, é possível chegar à *negociação*. Se bem que o planeamento e/ou a encenação possa(m) contemplar outro(s) indivíduo(s) que não os directamente implicados, a estes cabe a decisão da negociação e àquele(s) apenas a *arbitragem* e a *orientação* na/da negociação. As palavras de Torrego (2003: 5) confirmam esta ideia: “(...) a mediação é um método de resolução de conflitos em que duas partes em confronto recorrem, voluntariamente, a uma terceira pessoa imparcial, o mediador, a fim de chegarem a um acordo satisfatório”. Mas o autor vai ainda mais longe ao reflectir sobre a conceptualização da mediação e afirma:

(...) trata-se de um método alternativo, uma vez que é extrajudicial ou diferente dos canais legais ou convencionais de resolução de conflitos, e é criativo porque promove a busca de soluções que satisfaçam as necessidades das partes e não se restringe ao que diz a lei. (Torrego, 2003: 5)

Reforçamos pois que a negociação depende do envolvimento e da vontade dos indivíduos implicados e que, daí decorrente, esta não assenta no pressuposto de que a solução seja imposta por um terceiro elemento, como acontece judicialmente ou mesmo no mundo do desporto, com os juízes e os árbitros. Enfatizamos: a solução é encontrada através da negociação e implica a decisão dos implicados no processo conflituoso. Diego e Guillén (2006: 190) sublinham esta perspectiva: “La mediación eficaz se basa en los principios de la negociación, por lo que no deja de ser una ‘negociación asistida’”. Esta terminologia (‘negociación asistida’), utilizada também por Butts, Munduate, Barón y Medina (2005), enfatiza o papel da terceira pessoa no processo da mediação. A função que lhe é reservada é puramente a de assistência às partes envolvidas no conflito.

Recolhemos, agora, às palavras de Carneiro (2005), das quais partimos, pois reconhecemos que importa questionar a mediação como algo de mais abrangente. De facto, ela consiste em *inverter situações de exclusão em situações de inclusão*. Ao nos relacionarmos uns com os outros, com base na comunicação, estamos a dar sentido às situações sociais em que com eles nos encontramos no nosso dia-a-dia e só assim podemos ver adiante na vida. Todavia, falamos de uma *visão parcial*. A visão não é completa, não é total. A procura do que não aparece aos sentidos espontaneamente,

constitui a acção da descoberta, da pesquisa, da indagação do desconhecido e do escondido. Ela será tanto mais rica quanto menos isolada for. Isto é, a *relação dialógica* própria da intersubjectividade, a *problematização* nascida no e pelo confronto de ideias reforça a aprendizagem. Em suma, o conflito pode constituir uma *oportunidade*, na medida em que pode trazer mais-valia às vivências de cada sujeito, em que pode oferecer condições significativas para melhor entender a forma de viver as situações do dia-a-dia.

A mediação transcende de longe a controvérsia e o(s) conflito(s) e tem por finalidade a *transformação de contexto(s) adversos* em espaços e tempos favoráveis à comunicação, à interacção, à aprendizagem colaborativa. A sua prática requer conhecimento e formação específica de técnicas apropriadas que possam levar ao desenvolvimento de competências colaborativas.

Se acima reflectimos sobre a questão da visão parcial, sentimos, também, a necessidade de reflectir sobre outra questão: *a visão transitória* das situações com que a sociedade hodierna nos confronta. Não podemos esquecer que existimos num mundo em permanente mudança e que esta é cada vez mais acelerada. Hoje, mais do que nunca, os conflitos surgem sob as mais diversas feições, a níveis impensáveis, há uma ou duas décadas atrás. Eles afectam o ser humano de múltiplas formas e em qualquer etapa da sua vida. Sabemos que, ao longo da história da humanidade, o conflito esteve presente e que sempre houve gente capaz de o ajudar a ultrapassar – pessoas sábias, conciliadoras, respeitadas pelas suas comunidades –, a quem o povo recorria para resolver os desentendimentos que no seu seio emergiam.

Nos alvares do século XXI, sentiu-se a necessidade de avançar com a mediação porque, como diz Fernández Riquelme (2010: ¶1) “El conflicto, realidad humana siempre presente, se manifiesta a inicios del siglo XXI bajo nuevas formas polémica, y así mismo, conlleva novedosas empresas político-sociales de resolución del mismo”. De facto, a *conflituosidade* constitui-se como objecto de estudo científico e a intuição que orientava, no passado, as tentativas de a ultrapassar dá lugar à investigação e à construção do conhecimento empírico que conduz ao *desenvolvimento procedimental da mediação*. No contexto da investigação académica têm-se feito avanços e a *teorização da praxis da mediação* tem feito caminho, surgindo

trabalhos que têm por objectivo estudar as origens da mediação, a sua evolução, os procedimentos que se têm perpetuado no tempo, os modelos construídos na tentativa de um aprimoramento continuado para a construção de uma vivência positiva da cidadania, bem como da previsão de melhores práticas vindouras.

No mundo da educação, os projectos de *mediação escolar* têm vindo a instalar-se com maior frequência, constituindo-se em instrumentos que, para além, dos objectivos imediatos ligados à *convivência saudável*, à promoção do *sucesso escolar*, se propõem como objectivo último contribuir para a edificação de uma *cidadania democrática*. Na nossa óptica, é, pois, decisivo que a prática escolar integre projectos de mediação de conflitos que ajudem a preparar o aluno para: a construção de uma personalidade equilibrada, uma convivência saudável, a liberdade pessoal e a responsabilidade social. Os projectos implementados ou a implementar devem, pois, implicar-se numa *educação holística*, no desenvolvimento do sujeito não apenas tendo em conta o *saber* e o *saber fazer*, mas também o *saber ser* e o *saber estar*. Isto é, a mediação escolar deve ter por objectivo último criar condições para orientar o aluno para uma vivência sã na sociedade, como *cidadão responsável e consciente*. A mediação, ao propiciar uma *educação para os valores*, contribui para a edificação de *comunidades educativas fortes* (Carneiro, 1999).

Reconhecemos, pois, à mediação um papel transformador e humanizador, o que lhe confere um lugar central na nova cultura universal. Fernández Riquelme (2010: ¶4) lembra-nos que a caminhada traçada no século XX foi decisiva para a situação, hoje, vivenciada:

Junto a la renovación de las formas conciliadoras y arbitrales de resolución de conflictos, a mediados del siglo XX se asistió a la definición de Mediación como técnica específica de intervención social y como acción profesional concreta. Este fenómeno emergente, sin bien ligado en sus primeras formas al campo familiar, ha ido introduciéndose de manera formal y reglada en nuevos campos de la acción social. Integrando o completando a las formas de armonización tradicional y arbitraje laboral, la Mediación nacía en los EEUU dentro del movimiento denominado como Alternative dispute resolution (ADR).

A escola é um dos novos campos da acção social a que o autor se refere. Para ela se procura, como no passado acontecia no meio laboral, a harmonia. Só assim, o trabalho educativo pode ser conduzido e atingir as finalidades a que se propõe, privilegiando o diálogo, a assertividade, a solidariedade e a paz. A mediação define-se, portanto, como a forma mais eficaz e assertiva para criar um clima de harmonia que ajude a resolver situações conflituosas, mas sobre que viabilize o consenso e a prevenção de conflito. A mediação surge, então, não apenas com o objectivo de resolver os problemas que, no dia-a-dia emergem no contexto escolar, mas também como uma possível via para a transformação criativa dos conflitos, vendo neles oportunidades que propiciam o crescimento do aluno, o desenvolvimento da sua personalidade, a sua formação pessoal e social, nos espaços em que se integra, isto é, sobretudo na instituição familiar e na instituição escolar.



3.1 Modelos – desenhos e finalidades

Para nos situarmos do contexto em que decorre este trabalho de investigação e tendo em conta o historial da mediação, noutras realidades, iremos agora recuperar alguns *modelos*, os quais pelas *finalidades* que perseguem(iam) interessam ao contexto educativo. Os *sustentáculos teóricos* que deram origem ao desenho estruturante desses modelos irão também ser objecto de análise e interpelação, tendo a pesquisa em curso, sempre, por meta orientativa, a *mediação em contexto escolar*. Daqui decorrem algumas das características comuns aos vários modelos de mediação, sobre as quais pretendemos reflectir, antes de avançar para sua apresentação.

Começamos por remeter para Drucker (1999) quando, ao falar de liderança, afirma que os estilos modernos têm desenvolvido cada vez mais a *co-responsabilidade* entre os actores que intervêm em simultâneo em contextos laborais, num relacionamento dinâmico e participativo. Para este autor, a mediação, assumida pelo líder ou mesmo por um profissional externo, passa pela *identificação, análise e negociação de conflitos*, assim como contribui para que se desenvolvam *competências comunicativas e tendências empáticas*, que ajudam a transformar impasses em interacções saudáveis, promovendo a *colaboração* em ambientes profissionais e sociais mais amplos. Sublinhamos a importância atribuída por este autor, à *comunicação na promoção da colaboração*.

Seguindo a ideia evidenciada, recorremos a Calcaterra (2002), quem refere a mediação como um *processo integrado e sistémico* que possibilita ao ser humano mobilizar-se de maneira orgânica. Nela, sendo o enfoque posto na imprevisibilidade, a base é o pensamento sistémico, que considera o ser humano complexo, instável e intersubjectivo (Vasconcellos, 2003). Nessa medida, a mediação aparece a Calcaterra, como um processo de *transformação estrutural* em que os resultados procurados passam inevitavelmente pela percepção da *dinâmica conflituosa* e pelo assumir da responsabilidade dessa mesma dinâmica, a qual desencadeia um processo experimental, interior ao indivíduo, propiciando a transformação procurada, isto é, a modificação de comportamentos. É essa transformação que o vai ajudar a desenvolver capacidades de *relacionamento interpessoal* e de *inserção no contexto* em que convive com os demais intervenientes do processo em que está implicado (laboral, educativo, familiar, ...)

A transformação convoca, segundo o autor consultado (Calcaterra, 2002), as estruturas cognitivas e afectivas do indivíduo, atingindo, para bem ou para mal, a sua forma de ser e de estar, a convivência com o(s) outro(s) e com o próprio meio. É Moore (1998) quem reitera o facto de os conflitos abrirem o caminho para a transformação, podendo esta conduzir a mudanças positivas ou negativas no relacionamento do indivíduo com o(s) outro(s) e constituir-se em factor fundamental nos resultados a obter. Nugent (2002), por sua vez, na mesma linha de Calcaterra, avança com a ideia de que a mediação fortalece competências pessoais – *a comunicação, a empatia, a pró-actividade*– induzindo à construção da *co-responsabilização*, isto é, o vivenciar a responsabilidade em equipa. Mais acrescenta que a necessidade de adaptação às mudanças, a que a transformação obriga, promove também o desenvolvimento de outras competências tais como a resiliência, a gestão de conflitos, a análise e resolução de problemas na comunidade organizacional, seja ela de que natureza for.

Explorando, agora, alguns modelos, iremos questionar-nos sobre as suas mais-valias para o sucesso do indivíduo. De acordo com a revisão bibliográfica realizada, são três os modelos mais utilizados nos países que praticam a mediação, ou seja, o Modelo de Harvard (tradicional linear), o Modelo Transformativo (Busch e Foger) e o Modelo Circular Narrativo (Cobb). Para além destes três modelos, iremos também debruçar-nos sobre o Modelo Integrado (Torrego e Moreno, Torrego), estando este ligado ao contexto educativo objecto de estudo desta investigação.

3.1.1 O Modelo de Harvard

Já com alguma tradição, desenvolvido na Escola de Direito da Universidade, este modelo, que tem origem no contexto empresarial, foi posteriormente transferido para o contexto familiar. Assenta no *relacionamento interpessoal*, nomeadamente na *comunicação*, defendendo Ury (2005) que a sua eficácia passa pelo recurso à negociação, isto é, pelo apelo ao bom senso. De acordo com Nazareth (2009), este processo é o meio pelo qual a mediação ocorre, cabendo ao mediador conduzi-lo de forma neutral, não interferindo com sugestões. Isto é, não lhe cabe a ele negociar em nome das partes, mas antes propiciar um ambiente favorável para que elas encontrem as melhores alternativas para chegar a acordo, sendo que o objectivo

principal a atingir é a formalização do acordo. Daí que a autora (Nazareth, 2009: 28) afirme que a mediação de Harvard

Tende a focalizar questões mais aparentes dos conflitos e buscar soluções práticas . Portanto, costuma privilegiar o que denominamos 'posições' das partes . As questões de ordem subjetivas e emocionais não costumam ser abordadas. É o modelo que mais se assemelha ao nosso modelo de conciliação.

Todavia, importa estabelecer as diferenças entre aquele que assume a mediação e o que aponta para a conciliação e, nesse sentido, recorremos a Warat (2001, 79-80) que explicita: “O mediador exerce a função de ajudar as partes a reconstruírem simbolicamente a relação conflituosa, enquanto o conciliador exerce a função de negociador do litígio, reduzindo a relação conflituosa a uma mercadoria”.

Procurando evidenciar as características deste modelo, vemos que assenta na informação verbal, quase que exclusivamente, facto que o aproxima a *praxis* que caracteriza a conciliação. Enfatizamos a atitude de demissão por parte do mediador que, no caso do Modelo Harvard, não recorre à sugestão, evitando qualquer tipo de interferência. Para Isoldi (2008: 113), a mediação harvardiana pauta-se pelos

(...) princípios da negociação colaborativa: separar as pessoas dos problemas, focar nos interesses e não nas posições, criar opções de ganhos mútuos e utilizar critérios objetivos. Seu objeto é o conflito, o objetivo é o acordo e está voltado para o futuro. Presume que as partes têm motivos para fazer acordo, que são capazes de pensar racionalmente, deixando de lado as emoções, bem como enxergar o problema com clareza e reconhecer um resultado equitativo e aceitável.

O outro factor de diferenciação é o tempo, já que, neste caso, o mediador gere o tempo e organiza-o em várias sessões, prolongando-o conforme a necessidade das diversas circunstâncias.

Características	Etapas
<ul style="list-style-type: none"> - Imparcialidade do mediador - Auto-determinação das partes - Não adversidade - Exclusão da apreciação dos aspectos emocional, psicológico, afectivo, social - Foco no conteúdo verbal - Negociação - Concessão de tempo para solução do conflito - Organização da mediação em sessões - Formalização do acordo - Legalidade 	1- Contracting Estabelecimento das regras do procedimento da mediação (informação verbal)
	2- Developing issues Identificação das questões (informação verbal)
	3- Looping Reformulação das questões (informação verbal) ... reflexão; discussão; desentendimento; análise das atitudes das partes; recurso a técnicas; motivação para a procura de um tempo melhor
	4- Rainingstorming Convocatória das partes (informação verbal) ... proposta de alternativas com base na etapa anterior; recurso ao diálogo
	5- Drafting the agreement Formalização do termo de acordo, recurso à lei (informação verbal) ... escuta; orientação; estímulo

Quadro 1 – Modelo Harvard

De acordo com este modelo, a comunicação é entendida no sentido linear. A acção é centrada na dimensão verbal, focalizando o seu conteúdo: o estabelecimento de regras; a identificação das questões em causa; a sua reformulação; a proposta de alternativas; a formalização do termo de acordo. A função do mediador é a de facilitar a comunicação, mantendo-se de fora da situação. Este modelo baseia-se numa causalidade linear do conflito, ignorando o contexto no qual o conflito emergiu, ignorando também os motivos que o originaram e a forma como evolui no tempo. O factor relacional não é tido em conta e a mediação visa reduzir as diferenças entre as partes, ou mesmo eliminá-las. Não há preocupação com a relação existente entre as partes nem tão pouco com a transformação dessa relação.

O objetivo do *Modelo de Harvard* centra-se, pois, na busca do acordo e recorre a técnicas que se aplicam, geralmente, em negociações comerciais e nas controvérsias que delas derivam. Quando o conflito tem origem dentro da empresa, por dificuldades de comunicação, a tarefa do mediador consiste em ouvir e fazer com que as partes se ouçam entre si, para que ultrapassem a situação incongruente em que se encontram. Podemos concluir que no Modelo harvardiano, se toma consciência da

interdependência e que ela é com o conhecimento das normas sociais, com a cultura vivenciada na instituição, cultura essa que os define como comportamentos e os reconhece como aceitáveis ou não.

3.1.2 O Modelo Transformativo

Ao contrário do que acontece com o anterior, este modelo assenta na capacitação e no reconhecimento do protagonismo de todas as partes envolvidas. Criado por Bush e Folger (1996), teóricos de duas áreas científicas diferentes – a da comunicação e a da negociação –, este modelo privilegia o(s) indivíduo(s) conflitante(s) em lugar do conflito. Por consequência, através de um trabalho que contempla os interesses e as necessidades das partes, busca situar o acordo como uma possibilidade não só de melhoria das condições, mas também do estado afectivo e psíquico do(s) conflitante(s). Como refere Munuera Gómez (2007: 85), ao discutir os pressupostos teóricos de um e de outro destes modelos:

(...) el modelo tradicional: introducido por Harvard, se basa en la búsqueda de los intereses subyacentes (...) el paradigma de la simplicidad, con una concepción estructuralista. Su meta es lograr acuerdos, disminuyendo las diferencias y aumentando las semejanzas, valores, intereses, etc... sin proponer cambios en las relaciones.

(...) el modelo transformador de Bush y Folger: es de tipo relacional desde el paradigma de la complejidad, sin embargo algunas de sus técnicas son aplicaciones individualistas, aunque producen modificaciones en la relación (...) recoge los preceptos de la comunicación humana a la vez que incorpora la circularidad. (...) Su objetivo es modificar la relación entre las partes desde el empowerment, potenciando el protagonismo de las mismas.

A ideia dos criadores deste modelo é, pois, auxiliar as pessoas –as partes em conflito– a reconhecer em si mesmas e no(s) outro(s), as limitações e necessidades, as possibilidades e capacidades de escolher outro caminho e decidir como continuar a *viver em relacionamento*. Os autores optam, portanto, por fundamentar a sua proposta no propósito de *promover e transformar a relação*, torná-la viável, desenvolvendo condições mais propícias à sua vivência, obtendo como consequência natural, o acordo.

Importa realçar, neste modelo, o *enfoque transformativo* de que se reveste, já que o melhoramento não só das condições, mas também do relacionamento e ainda do ser e do estar das próprias partes é procurado. Está bem manifesta a preocupação com o relacionamento *interpessoal, inter e intragrupal*. Regista-se uma transformação e, por comparação, apresenta sinais de melhoria quando contraposto com o passado. Na mediação transformativa, só se reconhece que o êxito foi alcançado quando as partes como pessoas, mudam para melhor, graças ao que ocorreu durante o processo de mediação.

De facto, o Modelo Transformativo assenta nos novos modelos comunicacionais e está centrado na *relação interpessoal*. Parte de uma *concepção de causalidade circular* do conflito, a qual pode levar a um *feedback* que contribui para a sua melhoria, articulando-se com um *feedforward* que abre porta a acções futuras. Não se estabelece uma relação linear entre causa e efeito do conflito. Esse modelo trabalha para alcançar, fundamentalmente, o desenvolvimento potencial de mudanças nas pessoas, facilitando a descoberta das suas próprias habilidades, responsabilidades, e o reconhecimento do(s) outro(s) como parte do conflito. Tem por objectivo modificar *a relação entre as partes*, não importando se chegam ou não a um acordo. Não é a resolução do conflito que interessa, antes se procura propiciar a *transformação relacional*.

Importa, pois, falar do *mediador*. Este aparece como *actor coadjuvante* do processo, não se registando uma intervenção directa da sua parte. Recorre a técnicas de negociação para facilitar o diálogo entre as partes, mas é a elas que cabe decidir ou não, autonomamente, a (re)construção da relação, a *capacitação para a decisão*. O mediador assume, então, o papel de capacitador, mas a solução está por conta das partes que se encontram em situação de conflituosidade. Há, pois, por parte do mediador, a focalização não apenas no conflito em si, mas no todo da situação, abrangendo o seu trabalho a integralidade e se bem que foque o conflito e a situação em que este é vivido –laboral, legal, financeira ou outra–, a dimensão humana está sempre em realce e atende ao seu carácter psicológico, emocional e afectivo. Assim sendo, muitas vezes, a intervenção alarga-se a uma comissão interdisciplinar, procurando apoio nas diferentes áreas que a situação contempla. Tem por fundamento as estruturas políticas vigentes, as sociais, eventualmente as económicas

ou as educacionais, conforme os casos. A transformação, por vezes, ultrapassa o enfoque inicial, ou seja, estende-se, também, ao grupo, no qual se integram os indivíduos em conflito. Isto é, a mudança para melhor é abrangente (Lima, Fagundes e Pinto, 2007).

A mediação transformativa destaca a (re)valorização e o (re)conhecimento. Assenta num processo em acção que não se limita a analisar o conflito e a resolvê-lo, mas se centra nos indivíduos mediados, os vê como pessoas e se propõe a (re)estabelecer os laços afectivos perdidos ou deteriorados. Conseguindo, deste modo, *transformar as situações, o ser humano* e consequentemente *a sociedade*. Logo, o “(...) êxito da mediação transformativa não se encontra no acordo entre as partes, mas na oportunidade de criação de uma nova relação entre as pessoas” (Beleza, s/d: ¶ 11).

Pela sua natureza, como tivemos oportunidade de referir, este processo em contínuo aprimoramento recorre à prática do *feedback* e do *feedforward*. O acordo nasce, pois, da *vontade intrínseca de mudança e de aprimoramento* do relacionamento, logo, do estado psíquico e afectivo das pessoas envolvidas. Os objectivos deste modelo são, por um lado, a capacitação dos indivíduos envolvidos no conflito e, por outro, o reconhecimento recíproco de ambas as partes.

Rematamos com as palavras de Isoldi (2008: 114) que, sustentada nos criadores deste modelo (Busch e Folger, 1999), de forma sintética e objectiva, afirma que a

Transformação centrada nas relações humanas, com base na revalorização das pessoas (fortalecimento e autodeterminação) e no reconhecimento do outro como co-protagonista do conflito (alteridade). Seu objeto é a relação, o objetivo é a transformação e considera a importância do passado e seu reflexo no presente. O conflito é a oportunidade de crescimento e mudança. Presume que as partes têm condições de construir com o mediador uma direção a seguir, que compreendem com o coração, trabalhando as emoções, mesmo quando não enxergam o problema com clareza e objetividade.

Sustentada nesta clara definição do modelo e com base na problematização, antes realizada, avançamos com uma visão global do processo que o sustenta:

As partes	O Mediador
<p>Objectivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Confrontar-se com o problema - Compreender o problema - Reconhecer o(s) outro(s) <p>São o foco em vez do conflito</p> <p>São privilegiados os seus interesses e necessidades</p> <p>Procuram o acordo melhorando as condições a nível afectivo e psíquico</p> <p>Entram num relacionamento interpessoal, inter e intragrupal</p> <p style="text-align: center;">↓↓↓</p> <p>Transformação das situações, do ser humano e da sociedade</p>	<p>Actor coadjuvante do processo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assume papel de capacitador - Focaliza e analisa a atenção em toda a situação envolvente do conflito - Vê os indivíduos mediados como um todo, propondo-lhes (re)estabelecer os laços afectivos perdidos - Realça a dimensão humana (psicológico, emocional e afectivo) - Desvaloriza as diferenças aumentando as semelhanças, valores e interesses - Recorre a técnicas de negociação e apoio nas diferentes áreas científicas - Promove o diálogo entre os indivíduos capacitando-os para a decisão <p style="text-align: center;">↓↓↓</p> <p>Processo contínuo que recorre ao <i>feedback</i> e <i>feedforward</i> levando ao acordo</p>

Quadro 2 – Modelo Transformativo

3.1.3 O Modelo Circular-Narrativo.

Este modelo está centrado no processo da comunicação, onde se dá grande importância ao vínculo quanto à obtenção do acordo, aplicando-se este último a todos os âmbitos. Foi criado por Sara Cobb para a mediação em contexto familiar e na óptica de Isoldi (2008: 114):

Recebe aportes da teoria narrativa, da teoria cibernética, da teoria da comunicação e da teoria geral dos sistemas (...). Tem por base o aumento das diferenças, a legitimação das pessoas, a mudança de significados e a criação de contextos. Seus objetos são a relação e o acordo, e seu objetivo é o acordo com ênfase na comunicação e interação entre as partes. O conflito é uma estrutura discursiva narrativa. Presume que as partes têm condições de criar uma história alternativa, com uma nova realidade para a situação.

Como qualquer outro modelo, também este tem os seus pressupostos teóricos, que importa conhecer, pois são eles que sustentam o processo metodológico e guiam a prática profissional. Se no caso do Modelo de Harvard, o paradigma em causa é o da simplicidade e, por contraponto, no Transformativo, encontramos o da complexidade, neste, encontramos os novos paradigmas, já que se apoia nas teorias pós-estruturalista da narrativa. O objectivo, aqui, é a (re)formulação da história vivida por cada uma das partes, é a descentração do sujeito e a tentativa de enfoques diversos. Cada indivíduo é convidado a ver a história por ele contada por 'outros olhos', isto é, a vivenciar a(s) experiência(s) do(s) outro(s). Cobb (1977) chama a atenção para o facto de, do cruzamento das narrativas construídas por parte dos indivíduos em conflito, emergir a unidade apresentada pelas relações estabelecidas entre as partes.

Na sequência desta ideia, Munuera Gómez (2007) aponta para quatro sustentáculos teóricos no caso do modelo Circular-Narrativo:

- o da *psicologia do 'eu'* – toda a complexidade do sujeito, isto é, a *subjectividade* na sua plurivalência;
- o da pragmática da *comunicação humana* – a interdependência dos sujeitos, ou seja, a riqueza da *intersubjectividade*;
- o da causalidade – a visão da totalidade que permite o relacionamento *causa/efeito*, conduzindo à *circularidade*;
- o da construção de histórias – descrições e compreensão de *factos* e/ou *comportamentos*.

Neste modelo, a escuta da(s) história(s) do sujeito(s) é o ponto de partida. Cabendo ao mediador criar condições para que isso possa acontecer de forma construtiva: ajudando o indivíduo a libertar-se de medos, orientando-o, estimulando-o, de modo a que assuma atitudes positivas para resolver o(s) conflito(s), implicando-se na comunicação com o(s) outro(s), na aproximação ao(s) outro(s) e na disponibilidade para aceitar experimentar outras formas de ver o problema que originou o conflito. Diremos mesmo que se motiva o indivíduo a assumir o(s) papel(is) do(s) outro(s), a pôr-se no seu lugar e a agir de acordo com essa outra forma de estar e ver etapa a etapa o processo que o problema gerou –o surgimento do

conflito, a sua evolução, ... –, parando em cada etapa e procurando perceber a causa. Estabelece-se a *circularidade*, instala-se a *relação*, percebe-se a *causa/efeito*.

De novo, recorremos a Munuera Gómez (2007: 87) que ajuda a perceber a forma como a circularidade contribui para a compreensão do problema e, consequentemente, para um melhor relacionamento:

(...) la línea etiológica se desplaza del pasado hacia el presente, y de este hecho proviene la necesidad de retroceder hasta el comienzo de la sucesión de los hechos para poder comprenderlos. Cuando se utiliza el concepto de causalidad circular, se enfatiza el “aquí y ahora”, porque es en el “aquí y ahora” cuando se puede apreciar la conexión entre los elementos. Como una espiral donde en el presente vuelve a actuar el pasado de modo tal que el significado debe buscarse dentro de los límites de los procesos actuales del sistema.

Com base nesta perspectiva da circularidade, envolvente das diversos factores contemplados –o indivíduo na complexidade do seu ser e na interacção com o(s) outro(s), com a passagem do tempo, com a diversidade do(s) espaço(s) em que se integra– que ajuda a (re)construir momentos, (re)planificar contextos, (re)interpretar histórias, como já houve oportunidade de referir, o mediador cria condições que facilitam ao sujeito em conflito a (re)construção de histórias e, ainda, a narração de outras que se encontram ‘fechadas’ na sua mente. A função do mediador é, pois, a de permitir “(...) a la persona aprender a percibir, a reflexionar y a actuar con relación a su problema, fortaleciéndola y dándole seguridad, este ejercicio aporta un apoyo desconocido hasta ese momento” (Munuera, 2007: 88).

De facto, a *interdependência*, criada entre as histórias do indivíduo, narradas em tempos e espaços diferentes, assim como entre as suas histórias e as histórias do(s) outro(s), leva à construção de uma *responsabilidade recíproca* que, se construída, de forma orientada para a compreensão e para a interdependência, acaba por conduzir a uma percepção diferente da realidade, como que libertando os sujeitos dos medos e das culpas sentidas nas versões primitivas. Esta *transfiguração da visão* da realidade só poderá acontecer pela mediação orientada num sentido positivo. Esta é a tarefa do mediador e o processo desta tarefa pode representar-se conforme segue:

Ação das partes	Função do Mediador
Reformulação dos papéis e intenções na construção das narrativas	Introdução do caos Flexibilização das posições das partes Facilitação da reconstrução do(s) facto(s), do(s) espaço(s), do(s) tempo(s) Escuta activa Questionamento orientado Estímulo permanente Indução a uma nova narrativa Motivação para uma mudança na/da visão e interpretação dos factos relacionados com o conflito
Reconstrução da lógica da posição face ao acontecimento a narrar	
Construção/planificação de cenários (Re)Organização dos factos temporalmente – exploração de desenhos vários da história	
Desenvolvimento da história (exploração de várias vias) para interpretação do acordo, reflectindo sobre cada etapa, questionando-a: meta narração	

Quadro 3 – Modelo Circular-Narrativo

Do quadro aqui apresentado, ressalta a função do mediador. Partindo do *confronto com o caos* e da flexibilização dos indivíduos envolvidos, visa facilitar a sua acção, movendo-os para *novas situações relacionais* e, em consequência, para a (re)construção da história que narra o problema. Não é a função do mediador que sobressai no todo da mediação. Reconhecemos a sua importância, a sua indispensabilidade para o êxito da mediação. Todavia, é a acção das partes envolvidas que interessa destacar pois é dela que resulta a mudança da situação, culminando com o questionamento e a reflexão que desembocam numa meta narração, isto é, numa narração virada para si, interpretando-a, compreendendo-a e aceitando-a (Cobb, 1997).

Para o êxito da mediação, são previstas estratégias que sustentam sessões de trabalho que, alternadamente, vão tendo lugar, ora com todos as partes que se confrontam no conflito, ora a nível individual. Reconhece-se, assim, a importância de dar lugar ao contar a versão de cada um dos envolvidos. Há, portanto, por parte do mediador, necessidade de criar um clima que não propicie relatos de adversidade – acusação, repreensão, negação, ... – e, antes pelo contrário, ajudem a uma percepção de cariz positivo, de segurança.

Estratégias para a mediação	Objectivos
<ul style="list-style-type: none"> - Construção da história do problema - Neutralidade perante a situação - Clima e cultura favorável à (re)construção da situação - Regras para o convívio e a narrativa - Confidencialidade (limites) - Recursos - Papeis: Mediador, Partes, Psicólogo(s) - Responsabilidades - Enquadramento temporal 	<p>Identificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - os papeis negativos / positivos - os temas (des)favoráveis - os valores negativos / positivos - o contexto envolvente / adverso - o tempo confuso / aclarado <p>Seguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o guia dos episódios - a rede de possíveis conexões - o ciclo das ideias emergentes
<p>Construção do clima emocional: Expectativas, previsões, sentimentos</p>	<p>Estabelecer: Posições positivas, novos temas/ complexidade</p>

Quadro 4 – Estratégias implementadas pelo mediador

No quadro acima, pretendemos tornar clara a ligação entre as estratégias pensadas e os objectivos traçados. Acresce, ainda, pensar que o tempo necessário se prolonga, já que, numa *dinâmica circular*, a narrativa se vai reconstruindo por etapas sucessivas, com vista a uma realidade futura que inverta a natureza da realidade passada (Cobb, 1997).

A estratégia da *comunicação* utilizada é a circular. Entendemos que todas as partes, que interagem, comunicam numa influência recíproca. A comunicação é, portanto, entendida como um todo no qual estão incluídas duas ou mais pessoas. A mensagem que se transmite inclui os elementos verbais –o conteúdo– e os para-verbais –corporais, gestuais, ... –. A comunicação, ao ser tomada na sua totalidade, implica que as partes envolvidas não podem deixar de comunicar entre elas. O encadeamento estabelecido entre as diferentes etapas leva à consecução dos objectivos, culminando com o estabelecimento de posições positivas por parte das partes envolvidas, novos temas vivenciados que permitem uma forma diferente de vivenciar a situação de relacionamento, novas percepções de si mesmo(s) e do(s) outro(s). Com base em sistemas abertos, este modelo propõe uma *causalidade circular* com constante *feedback* e *feedforward* por parte do mediador. O objectivo último é a modificação do relacionamento (Suares, 1977).

Com o Modelo Circular Narrativo, busca-se fomentar a reflexão, mudar o significado da história e do conflito, possibilitando que as partes interajam de forma

diferente, mudem o discurso e alcancem um acordo, ainda que essa não seja a meta fundamental. O alvo será necessariamente ultrapassar a situação de conflito.

3.1.4 O Modelo Integrado

Torrego (2006: 15) é quem apresenta o Modelo Integrado para a gestão da convivência nos centros escolares. Centraliza-se este modelo no contexto educativo e expressamente se preocupa com a *resolução de conflitos* e a construção de um *ambiente propício à convivência*. Como motivações para a proposta avançada, o autor refere a da *melhoria da escola*, e associa-a a uma organização da escola pensada em função da educação e à construção de um currículo mais adequado e concebido com base na resposta às *problemáticas do insucesso escolar*. A proposta abre diversas vias, contemplando

- a criação de *novas estruturas organizativas* (inserção da equipa de mediação e tratamento de conflitos);
- o repensar dos processos de *elaboração democrática e participativa* das normas de convivência;
- a revisão do marco curricular e organizativo do centro, para potenciar um carácter *inclusivo e democrático*.

O processo idealizado pressupõe um acordo a estabelecer entre a escola e os alunos, entre esta e as suas famílias e, obviamente, entre a escola e o pessoal docente assim como o pessoal auxiliar. Daí advêm as dificuldades na sua implementação. As funções a exercer são vastas e diversificadas e passam pela criação de uma *rede* de estudantes e assistentes, pelo *apoio tutorial* a questões relativas às normas no âmbito da convivência.

O Modelo Integrado assume um triplo sentido. É integrado na medida em que supera as limitações de uma dinâmica relacional e as debilidades do método punitivo. É integrado no processo ensino-aprendizagem, uma vez que a aprendizagem para a convivência implica, para além da gestão da convivência, a adopção de decisões de carácter preventivo no que às metodologias do ensino diz respeito, procurando que a aprendizagem se torne mais significativa e se logre o *sucesso escolar*. Deve ser visto também como integrado na cultura organizativa da escola. Nesta medida, actua em três planos, por um lado, procurando a inserção da equipa de mediação na estrutura

organizativa do centro, por outro elaborando democraticamente as regras da escola, transformando-o num contexto que pressupõe adequações do currículo escolar às situações específicas dos alunos, que recorre à colaboração da(s) família(s) e que se empenha na construção de um clima favorável às interacções em sala de aula. Não esquecendo o planeamento e desenvolvimento de medidas organizativas que propiciem a melhoria da convivência e que contemplem o contexto social em que os alunos se integram (Torrego e Moreno, 2003).

Ciente da complexidade da proposta, Torrego (2006) apresenta ideias sobre a forma como o acompanhamento da acção pode ser feito, isto é, numa perspectiva contínua e evolutiva, a qual pressupõe como referimos no Modelo Transformativo e no Circular-Narrativo, *feedback* e *feedforward*. Nesse sentido, preocupa-se com o desenvolvimento de um conjunto de *funções* vastas e diversificadas, que passam pelo/a:

- criação de uma rede de estudantes;
- apoio tutorial numa acção relativa a questões relativas normativas no âmbito da convivência;
- realização de estudos e pesquisas sobre questões relacionadas com a convivência nas escolas;
- realização de formação de mediadores e auxiliares;
- colaboração da escola com a família;
- implementação, por parte dos professores coordenadores, de campanhas diferenciadas destinadas a melhorar a convivência;
- criação de uma rede de observadores que registe e reporte o que vai acontecendo.

Rodríguez Jares (2007: 146), por sua vez, propõe formas de actuar para os órgãos da escola, tendo em vista a implementação de planos de convivência, como meio de prevenir situações conflituosas. Entre elas, o autor refere *a equipa de mediação* e a propósito afirma que esta:

(...) deve actuar como um serviço que a escola oferece para melhorar a convivência e ajudar na resolução de conflitos. O ideal é que seja composto por representantes de todos os sectores da comunidade

educativa e que possa actuar em e entre eles (...) há equipas de mediação formadas exclusivamente por estudantes para actuar em conflitos entre eles; há equipas de mediação mistas, estudantes e professores, para agirem em casos de conflitos entre estudantes e também entre estudantes e professores; há equipas de mediação com membros dos três sectores da comunidade, que podem actuar em qualquer tipo de conflito.

Remete, também, para o plano a seguir com vista à acção, um plano do qual fazem parte três etapas:

- a do *diagnóstico*, em que, numa responsabilidade partilhada, se definem os valores democráticos, as normas de comportamento em sala aula, se faz a análise de problemas-tipo e se solicita uma participação parental colaborativa;
- a da *prevenção*, que passa por: conhecer o aluno, planear a adaptação curricular, definir espaços de participação e estabelecer a negociação de normas e comportamentos;
- a da *intervenção*, que visa: melhorar o processo de gestão da sala de aula, desenvolver as capacidades sociais de comunicação, propor a resolução democrática de situações-problema, abordar a negociação de normas de convivência e elaborar o acompanhamento e o estabelecimento de medidas face quando não cumprido.

Por outro lado, as *comissões de mediação* na escola podem ser constituídas só por alunos, por alunos e professores, bem como por outros intervenientes da comunidade educativa e, ainda, por parceiros provenientes da comunidade. Estas comissões têm por *missão*:

- no primeiro momento, *analisar a situação*, procurando aclarar o problema, analisar as coincidências e as divergências, identificando-as.
- no segundo momento, cabe-lhes *preparar o processo* a seguir na preparação do trabalho a realizar com as partes que entram em conflito, propondo soluções criativas e realizar, definindo as regras de jogo.

- no no terceiro, tentar *estabelecer um clima de confiança*, procurando chegar a um acordo equilibrado, concreto e possível, favorável à aprendizagem e, portanto, à promoção do *sucesso escolar*.

Nesta óptica, importa lembrar que, na escola construtiva, o professor é visto “(...) como uma pessoa que age na transformação das relações humanas, mediando entre a criança e a realidade social” (Santiago, 1996: 24). É neste sentido que o docente, mais do que ser visto como aquele que se ocupa da transmissão de saberes e da aplicação do poder disciplinador, é agora responsabilizado por diagnosticar situações de aprendizagem, para isso organizando o meio educativo adequado e desencadeando processos de apoio aos alunos. Assume-se, então, muitas vezes, como mediador.

A implantação da mediação numa escola pressupõe mais do que uma metodologia para abordar conflitos. Segundo Torrego (2006: 22), esta caracteriza-se por:

(...) exigir un planteamiento global, con grandes implicaciones organizativas dentro de la estructura escolar, una formación concreta para profesores y alumnado basada en los principios educativos del diálogo y una participación activa del alumnado como eje motor de cambio y responsabilidad en la gestión de la convivencia.

Reconhecendo que o conflito é inevitável em qualquer contexto em que se estabelecem relações pessoais, o autor citado mostra a inevitabilidade de envolver os intervenientes do contexto escolar –professores e alunos– na construção da convivências e, conseqüentemente, de terem de ser para isso preparados.

3.2 Especificidade da Mediação escolar

A intervenção educativa é, como temos vindo a pôr em evidência, através de enfoques diversificados, fundamentalmente um processo dialéctico. De facto, no processo educativo, o *diálogo* é um sustentáculo inquestionável. Pelo diálogo não só nos pomos *em relação* como também *em confronto*. Pressupõe, portanto, uma proximidade entre os actores que entram no(s) cenário(s) da educação, mas também um contributo, em termos discursivos, para um convocar de pontos de vista distintos, quer dos alunos, quer dos professores, quer dos saberes *per se*. Neste sentido, a intervenção pressupõe a existência de um questionamento situacional –um dado acontecimento– que traz para a cena *enfoques diversificados* e, consequentemente, elimina a perspectiva individualizada, monolítica. Coloca-se, assim, a possibilidade de trazer um enfoque de cariz mais objectivo, mais científico sem, no entanto, eliminar a(s) subjectividade(s) próprias e indispensáveis num contexto educativo. Conduz, também, a uma *visão mais conciliadora* do acontecimento em causa, associando versões diferentes, descobrindo o que de comum nelas existe, e atendendo as especificidades subjectivas.

Decorrente do que atrás fica exposto, a intervenção educativa delineia-se como uma *praxis existencial e social* que integra dialecticamente discursos, acções, prática e reflexão crítica. Mais do que levar à separação/dissociação das componentes com as quais os professores são confrontados, ela desafia à sua articulação e, pela dimensão intervencionista que a caracteriza (Pourtois e Desmet, 1998), ela assume-se também como uma *metodologia da acção social*. Segundo os autores convocados, são quatro os eixos que sustentam a intervenção educativa:

- o *sistémico*, já que a escola é um ecossistema no qual todas as suas dimensões estão sempre em interacção;
- o *económico* que põe em destaque o(s) produto(s), o(s) sentido(s) alcançados, a instrumentalidade conseguida;
- o *espácio-temporal* que realça contexto(s) e momento(s) em estudo, apontando para aspectos de precaridade/sustentabilidade e de inacção/evolução;
- o *axiológico* que constitui a perspectiva crítica, filosófica e política que sustenta as finalidades da intervenção e, consequentemente, a justifica.

A conceptualização de *intervenção educativa*, aportada por Pourtois e Desmet (1998), torna-se pela sua complexidade indissociável o conceito de mediação. Reconhecemos que a intervenção educativa, sendo uma acção finalizada, dialéctica, integradora, intencional e reguladora, tem forçosamente um actor –o professor–. Todavia essa acção só ganha sentido, se envolver uma outra acção –a do aluno–e, por inerência, implica uma interactividade prática e reguladora entre o aprendente e objectos de saberes prescritos e normativos –o currículo–, sob a intervenção do professor. Essa intervenção é a mediação, que pode ser assumida como *mediação cognitiva* –a construção do saber/o processo de aprendizagem– ou como *mediação pedagógico-didáctica* –a gestão da aprendizagem/escolha do material didáctico e avaliação da aprendizagem– (Lenoir et al., 2002).

Porém, Martins (s/d) vai noutra direcção, abrangendo outras acções para além daquelas identificadas por Lenoir *et al.* (2002). Este autor foca uma mediação não tão focalizada, mas mais abrangente –a *mediação escolar*–. Martins (s/d: 3) defende que “Um programa de mediação escolar implica que todos os elementos da comunidade educativa possam intervir de modo a serem ouvidos, numa mudança de cultura e de hábitos de resolução de conflitos”. Efectivamente, a complexidade do processo da mediação escolar tem levado ao desenvolvimento de investigações conduzidas quer por professores, quer por técnicos especializados (Silva e Machado, 2009; Caetano, 2009; Silva e Moreira, 2009; Ferreira, 2009), investigações que divulgam e sistematizam princípios e boas práticas que ajudam a tornar estas iniciativas garantidamente mais eficazes e mais generalizadas.

A mediação escolar aparece como um processo em que os indivíduos (actores educacionais, neste caso), que entram em conflito, são chamados a *identificar as questões* que geraram a situação conflituosa, a *desenvolver opções de conduta*, a *considerar alternativas* na forma de se relacionarem e a *promover um acordo consensual*. Implica, portanto, uma *dinâmica de cariz voluntário e colaborativo*, não pode ser forçada, nem apenas existir do lado de uma das partes envolvidas. Assim sendo, como *objectivos* da mediação, podemos apontar:

- *reduzir os obstáculos* que se erguem na comunicação entre os indivíduos;

- *atender* às necessidades de todos os envolvidos;
- maximizar a descoberta de alternativas para as situações conflituosas;
- *ajudar* os indivíduos em causa a alcançar por si próprios (n)a resolução do(s) conflito(s) entre eles gerados;
- *providenciar* um modelo validado, capaz de oferecer condições propícias ao diálogo e à convivência.

A mediação pode, também, ser entendida como uma forma de resolver disputas sem que se tenham detectado conflitos. Nesse sentido, mais do que (re)mediar situações, ela é encarada como a *procura de uma solução* que satisfaça ambas as partes, promovendo um melhor entendimento entre os desavençados. Recorrendo ao Dicionário de Pedagogia (2001), constatamos que

(...) o termo mediação esteve sobretudo ligado, em Psicologia, aos esforços teóricos dos neocomportamentalistas, C. Hull, E. Tolman e principalmente C. Osgood, para resolver dificuldades levadas pelas concepções estímulo-resposta (...) abrindo a via, no homem, à mediação pela linguagem ou pelas representações conceptuais. (Richelle, 2001: 483)

Nesta óptica, a mediação é vista não como um *processo* e como um *método* que visa oferecer oportunidades de resolução alternativa de conflitos. É também vista como uma *função*. O Dicionário da Língua Portuguesa (2001: 2416) apresenta para mediação a seguinte definição: “Função de quem estabelece a ligação ou diálogo entre duas partes que não querem ou não podem fazê-lo por si só; função de medianeiro ou mediador.”

Luison e Valastro (2004) referem aspectos importantes da mediação –os de *dimensão cultural*–, evidenciando aqueles que contribuem para que a comunicação se efective positivamente. Por isso, consideramos que, no caso da *mediação escolar*, tendo por finalidade a *socialização dos intervenientes* na escola, nos devemos preocupar com:

- o jogo que se estabelece entre *as identidades sociais* nela integradas;
- a criação de *espaços de socialização* no contexto escolar;
- o estudo de *modelos de gestão das relações* que aí se perpetuam.

Os autores convocados defendem que a mediação escolar não se limita à *dimensão social*. Ela integra diferentes contextos e, por isso mesmo, se assume como um processo de mediação cruzada que sustenta a aprendizagem da vida em comum. Nesse sentido –o de convocar diferentes contextos e contributos–, Martins (s/d: 2) afirma a propósito da introdução da mediação em contexto escolar:

O ambiente emocional que se vive neste contexto é uma condicionante para o papel que todos os intervenientes devem desempenhar. A direcção da escola, os docentes, o pessoal auxiliar e administrativo, os estudantes e os pais não podem alhear-se da construção do ambiente escolar nas suas diversas responsabilidades.

Ao referirmo-nos a diferentes contextos, pretendemos dizer que a mediação escolar, na sua *dinâmica de controlo social*, engloba a mediação do conflito, procurando prevenir o conflito social e procurando, ainda, gerir os problemas como oportunidade de melhorar as relações sociais estabelecidas entre os diversos intervenientes do espaço escolar. Por outro lado, contempla também a *dimensão comunitária*, na medida em que se empenha na promoção de uma cultura de participação na gestão de conflitos, visando deitar mão a instrumentos de aprendizagem passíveis de recriar os laços sociais quebrados em vivências conflituais.

Não podemos deixar de fora, conforme referem Luison e Valastro (2004), a *dimensão institucional*, vista como processo de *profissionalização da mediação*, isto é, criando institucionalmente, e com conhecimento de causa, novos campos de intervenção. Daí que a constituição de *equipas de mediação de conflitos*, preveja que nelas sejam integrados os diferentes actores da *instituição educativa*. Nesta óptica, García Raga e López Martín (2010: 22) vêm-na como

(...) una construcción colectiva y dinámica constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa en el interior del establecimiento, entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes, y cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar.

Entendem, pois, estes autores que a convivência escolar envolve todos os actores da instituição e pressupõe também a interacção com o contexto em que se

movem e com a comunidade envolvente. Por isso, entendemos que cada escola, independentemente dos avanços ou recuos da legislação, necessita construir institucionalmente a sua própria dinâmica e lógica de funcionamento, investindo, de acordo com a sua realidade –o seu espaço e o espaço que a cerca–, bem como a(s) cultura(s) que o caracterizam. Só nessa e por essa adequação é que as equipas de mediação podem contribuir para a melhoria qualitativa do desempenho dos diferentes órgãos de gestão da escola e na promoção de uma educação para a convivência e para o sucesso escolar.

3.2.1 O mediador – natureza, papéis e funções

A tentativa de intervenção, por parte de um especialista, revela o propósito da mediação em avançar na *promoção de acordo* entre pessoas em conflito, tendo em vista conseguir o consenso. Para Haynes e Marodin (1996: 11):

A mediação é um processo no qual uma terceira pessoa – o mediador – auxilia os participantes na solução de uma disputa. O acordo final resolve o problema com uma solução mutuamente aceitável e será estruturado de modo a manter a continuidade das relações das pessoas envolvidas no conflito.

Pujol, ao definir ‘mediador’, no Dicionário de Psicologia (2001: 483), complementa esta ideia sobre ‘mediação’, que convoca o auxílio para manter o relacionamento, referindo que “(...) o reportório de respostas do indivíduo torna-se cada vez mais dependente de mediadores verbais que se intercalam nas conexões estímulo-resposta”. As funções do mediador estão, pois, voltadas para facilitar o diálogo centrado no verbal e estabelecer a ordem a partir do caos de pensamentos, das percepções muitas vezes desorganizadas, e para os sentimentos comumente alterados.

A comunicação, como houve oportunidade de problematizar anteriormente, mais do que uma ferramenta ao serviço do *mediador*, é um sustentáculo do trabalho que lhe é confiado. Se falamos da potencialidade da comunicação –a *comunicabilidade*– como sustentáculo do papel do mediador, entendemos ser necessário também falar da condição fundamental ao seu desempenho. Reportamo-nos à *imparcialidade* que o deve orientar, já que não pode existir qualquer conflito de interesses ou relacionamento passível de afectar a sua posição, que se impõe seja

pautada pela neutralidade e, conseqüentemente, o torne imparcial. A neutralidade torna-se efectiva, através da imparcialidade, da ausência de juízos de valor, crenças e preconceitos. O mediador deve procurar compreender a *realidade dos mediados*, não se deixando afectar por nenhum preconceito ou valor pessoais. Estes não podem interferir no seu trabalho.

Assim, juntamos à comunicação enquanto *sustentáculo* e à imparcialidade enquanto *posição neutral*, a diligência, o cuidado e a prudência da sua actuação, assegurando a qualidade da mediação, evidenciados na *observância da regularidade* por parte do mediador. A função do mediador define-se na ajuda do trilhar do caminho para a construção do diálogo, no recurso a momentos de escuta e ponderação sobre dificuldades surgidas ou problemas vivenciados. Só assim pode capacitar os mediados, fortalecendo a sua capacidade de análise para a compreensão das situações, a capacidade de perceber e considerar as perspectivas do outro, para a tomada de decisões eficazes. A tarefa que lhe cabe é a de fortalecer a co-responsabilização entre as partes, a de conduzir a um acordo que a ambas satisfaça.

Aos princípios, acima postos em evidencia –a comunicabilidade, a imparcialidade, a diligência–, juntamos mais três que devem orientar o desempenho do mediador:

- a *credibilidade* perante as partes, sendo independente, franco e coerente;
- a *competência* de mediar a controvérsia existente exige qualificações;
- a *confidencialidade* que obriga ao sigilo dos factos, situações e propostas, ocorridos durante a mediação.

Cientes dos princípios necessários à condução de uma mediação séria e consolidada, para a prevenção e/ou solução de conflitos retiramos da United Nations (2012: 125) uma afirmação que nos permite sintetizar a função do mediador:

A good mediator promotes exchange through listening and dialogue, engenders a spirit of collaboration through problem solving, ensures that negotiating parties have sufficient knowledge, information and skills to negotiate with confidence and broadens the process (...). Mediators are most successful in assisting negotiating parties to forge

agreements when they are well informed, patient, balanced in their approach and discreet.³

Efectivamente, estas palavras mostram que o mediador tem de se concentrar na escuta e na promoção de condições facilitadoras do diálogo entre as partes, estando aqui em evidência, por um lado, o *espírito de colaboração* necessário à resolução de problemas e, por outro, as competências que induzem à *negociação confiante*, não esquecendo os conhecimentos profundos, a paciência e a descrição que lhes transmitem a *capacidade para forjar acordos*.

Considerando a mediação como um método de resolução de conflitos, Torrego (2000:11), comenta dizendo que, nele, “(...) las dos partes enfrentadas recurren *voluntariamente* a una tercera persona imparcial, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio”. Evidencia, portanto, a *neutralidade da posição* daquele que assume a mediação e, em sequência, problematiza esta, referindo-o como alternativo ao método utilizado, legal ou convencionalmente. Considera-o, também, como criativo, na medida em que, na *procura de soluções* para ambas as partes, implica-as e procura satisfazer as suas necessidades, ultrapassando a letra da lei.

Nas palavras de Warat (2004: 57), é neste delinear de acções, que se prefigura o perfil do mediador, já que o conflito entre as duas partes resolve-se “(...) com o auxílio de um mediador, que as ajuda, com sua escuta, interpretação e mecanismos de transferência”. O mediador prefigura-se, assim, como alguém que actua sem assumir partido(s), que procura soluções para uma e para outra das partes em conflito, abrindo hipóteses para que elas encontrem os *caminhos de resolução*, abstendo-se, contudo, de participar da resolução e de influir nas decisões ou nas mudanças de atitude que possam vir a ser assumidas.

Vallejo e Gestoso (2006: 18) reforçam as ideias atrás apresentadas, afirmando:

³ Um bom mediador promove o intercâmbio através da escuta e do diálogo, gera um espírito de colaboração por meio de resolução de problemas, garante que os negociadores têm conhecimento suficiente, informações e habilidades para negociar com confiança e amplia o processo (...). Os mediadores são mais bem sucedidos em ajudar as partes em negociação para forjar acordos quando eles estão bem informados, paciente, equilibrada na sua abordagem e discreto. [tradução livre]

Este proceso requiere la intervención de una tercera parte distinta a las enfrentadas. Se trata de un profesional dotado de habilidades mediadoras y de enorme flexibilidad y creatividad negociadora. Estos profesionales elaboran una técnica multidisciplinar cuidada y provista de conocimientos de derecho, psicología entre otros varios. Profesionales que no sólo se demandan a nivel particular sino que, ya desde hace años, ejercen una tarea importantísima en multitud de Servicios Públicos, especialmente de tipo familiar y laboral.

É muito importante que o mediador , principalmente sendo externo à instituição, conheça bem a cultura organizacional (objectivos e atitudes), procurando enquadrar-se de forma a facilitar o processo. Cabe-lhe

- identificar a relevância do conflito e situá-la institucionalmente (regulamento; projectos; ...);
- identificar a natureza e o foco da disputa;
- verificar se o conflito identificado afecta outros actores da instituição e/ou os seus órgãos;
- estimular o envolvimento emocional das partes;
- definir o prazo para resolução do conflito e
- delinear o efeito do acordo na instituição como um todo.

Uma das maiores vantagens da mediação, enquadrada institucionalmente, reside no facto de que a grande maioria dos seus actores, na generalidade, é considerada potencialmente responsável pela mediação, nomeadamente o corpo docente. Espera-se, portanto, que, no seu desempenho, o façam bem informados da(s) situação(ões) e com a intenção de que as situações em que estão envolvidos possam ser resolvidas colaborativamente, uma vez que os seus *pares* se encontram na mesma situação. Isto significa que *o mediador, enquadrado institucionalmente*, se encontra numa situação que pressupõe *trabalho de equipa*, quer com os seus pares, quer mesmo com os alunos, pois como actores centrais do processo educativo conhecem as situações, vivenciam-nas e são estimulados à predisposição para se implicarem na *solução dos problemas* que vão sendo identificados.

A *mediação escolar*, seja a mediação sociocultural em contexto escolar, seja a mediação sociopedagógica integrada, cada vez mais, os discursos dos professores e

educadores, faz parte das intenções de alguns projectos educativos. Consequentemente, assume-se com uma função a ser assumida pelo *corpo docente* da instituição escolar (Caride, 2005). Quando os professores, envolvidos na mediação – uma das características do universo colaborativo que se pretende para as escolas de hoje –, procuram medir forças entre si e com o elemento externo –o mediador profissional–, não conseguem encontrar ou fazer funcionar estratégias suficientemente fortes para conseguir os objectivos pretendidos, conducentes à consecução da missão da escola: a promoção do sucesso educativo.

Segundo Axelrod (1984), existem duas vias possíveis para a actuação do professor: a da competição e a da colaboração. Para se assumir como mediador, o professor tem de optar por uma actuação de colaboração. Tendo presente esta realidade, este estudioso aponta cinco regras que considera fundamentais para a construção da colaboração. Recomenda, então, que o processo, logo à partida, avance com base na colaboração; que dele sejam retaliados os que se mostrarem competitivos; que seja aberto de forma a dar oportunidade ao(s) outro(s) sempre que mude(m) de atitude e assumam(m) uma postura colaborativa; que mantenha a clareza e a consistência no caminho escolhido, dando provas dessas dimensões; que sempre seja conduzido de forma flexível.

Em nossa opinião, importa também que, para além de contarmos que o(s) mediador(es) interno(s) –*corpo docente*– conheça(m) melhor a cultura institucional, lhe(s) seja recomendado o domínio das técnicas de mediação, o domínio dos diferentes estilos de mediador, as características do modelo de mediação pelo qual a instituição optar. Só assim, estará o professor apto a perceber o movimento dos alunos –*os mediados*–, para os conquistar para a colaboração e, consequentemente, os motivar para a construção de um clima favorável ao sucesso escolar.

Nesse sentido, o *agente da mediação* é considerado como aquele que vem em auxílio dos que vivem um problema no âmbito da convivência, isto é, que se encontram envolvidos numa disputa. Reportando-nos ao contexto escolar, o mediador implica-se na *socialização do conhecimento*, num ambiente que não levante dificuldades na comunicação entre os vários intervenientes do processo pedagógico. Loureiro (2004: 82) defende a ideia de que o professor é, também ele, chamado a agir

como mediador; a esse propósito afirma que: “Vários trabalhos sobre a identidade do professor, assim como sua formação inicial ou continuada, indicam a mediação como qualidade inerente ao ser professor.” Reconhecemos, pois, que a mediação ultrapassa a implicação na socialização do conhecimento e focalize uma socialização mais abrangente que contemple o *saber conviver*.

Entendemos que a *premissa da colaboração* deve ser um princípio fundamental no mundo da educação, principalmente diante de situações em que a falta de convivência perturba o *clima da escola* e, por inerência, afecta os propósitos a que se propõe. Convocamos de novo, os quatro eixos que sustentam a educação e realçamos, neste âmbito o *saber conviver* que, *per se*, implica os demais, promovendo o desenvolvimento integral do ser humano e a tomada de consciência relativamente à partilha de responsabilidades futuras que implicam, indiscutivelmente, os princípios orientadores apontados logo no capítulo 1: *cidadania; inclusão; sustentabilidade*.

3.2.2 A mediação profissional em contexto escolar

Sendo a mediação um método de solução de disputas, que se caracteriza por uma dimensão de flexibilidade, e por convocar um *elemento neutro*, externo a situação em causa, é este elemento que, na sua função de mediador, facilita o diálogo entre as partes, apoiando-as na procura de um acordo (Highton & Álvarez, 1999). Pelo recurso a técnicas da área da Psicologia, em especial das Psicoterapias, ou mesmo da Psicossociologia, o *mediador profissional* leva as partes a entrar em diálogo. Para isso recorre a técnicas diversificadas que advêm dos diversos modelos existentes no domínio da mediação.

Para Moore (1998), o mediador tem a função de ajudar as pessoas que estão em conflito a chegar por vontade própria a um acordo aceitável por cada uma das partes e à resolução das questões que as conduziu à situação de ruptura. Segundo Haynes e Marodin (1996: 11) “(...) o mediador é o administrador das negociações, é quem organiza a discussão das questões a serem resolvidas”. Vasconcelos-Sousa (2002: 19) confirma esta ideia, na medida que perspectiva a mediação como uma variante da negociação, afirmando: “Os participantes numa negociação podem realizá-la directamente entre eles ou podem recorrer a um terceiro, o mediador, que os apoia, ajuda e orienta no processo negocial.” Aqui, o que está em causa é, de facto a

acção de um terceiro elemento, com conhecimentos científicos adequados ao trabalho de mediação que é chamado a fazer.

Podemos, pois, dizer que, de certa maneira, o levar ao *confronto*, à *reflexão* e à *formulação* e à *aceitação da crítica*, relativamente aos limites e às oportunidades de reintegração no contexto educativo, no grupo ou na turma, desenvolvendo a capacidade de dar atenção às necessidades sentidas e de avaliar os resultados que, pouco a pouco, se vão conseguindo. Reconhecemos que, para o mediador existe, também, a necessidade de construir conhecimentos da área da Pedagogia, atendendo a que situação em que é chamado a agir se integra no contexto educativo.

Os seus conhecimentos, em qualquer das áreas acima referidas, servem o processo de mediação e ajudam-no a perseguir os objectivos que pretende alcançar. As habilidades e as atitudes do mediador são decisivas para as funções que é chamado a desempenhar e contribuem para o seu perfil profissional e para o aperfeiçoamento da sua actuação, viabilizando estabelecer espaços de reflexão que estimulem atitudes construtivas em si mesmo e naqueles com quem trabalha revalorizando o papel das pessoas, nas relações interpessoais e na sua inserção na sociedade (Boqué Torremorell, 2008). Segundo este autor (2008: 20), “(...) as diferenças naturais entre as pessoas não são propriamente geradoras de conflitos destrutivos, mas sim criativos. Aproveitar a riqueza de cada pessoa favorece a inovação social e promove o bom entendimento”.

Na sequência das ideias de Torremorell, convocamos Maturana e Varela (2004), autores que defendem que tentar compreender somente uma parte de um sistema dificulta a compreensão do todo. A escola é um sistema e nela todas as partes –sectores, áreas, gabinetes, ... – actuam numa *dinâmica interactiva*, buscando alcançar a harmonia necessária para a construção de um *ambiente propício* à sua missão –a *educação*–. A compreensão de que fala Maturana estende-se pois a *todos os actores* que integram a escola. A harmonia só pode ser alcançada na *conexão* das actuações diversificadas que neste sistema se desenvolvem e através da *comunicação*, dimensão que tem vindo a ser realçada ao longo deste trabalho. Sem conexão e sem comunicação, uma servindo a outra, não há possibilidade de um funcionamento sincrónico e adequado entre os subsistemas que integram o sistema que é a

instituição escolar. Sem conexão e sem comunicação, não há, pois, possibilidade de mudança e abertura ao futuro. Aguiar (2009: 333-334) confirma esta posição, de forma convincente:

Os novos paradigmas da pós-modernidade vêm, por isso, a mudança como possibilidade de desenvolvimento, estimuladora da criatividade de cada sujeito na sua relação com o “outro”. Na verdade, em todos os domínios da vida humana, nomeadamente, ao nível das relações humanas, a complexidade e a imprevisibilidade poderão dar azo ao surgimento de campos emergentes e inovadores de auto-organização e à procura da ordem na desordem e do equilíbrio no desequilíbrio, tendo por base o diálogo transformador, a procura conjunta de soluções, a cooperação e a colaboração, que as metodologias alternativas de resolução de conflitos se apresentam como uma mais-valia.

Vemos, nestas palavras, retratada a acção desenvolvida pelo profissional de mediação escolar, estimulando aqueles com quem trabalha –alunos, famílias, professores, funcionários– tirando partido do relacionamento, que entre eles se estabelece, mesmo que negativo –desordenado, desequilibrado– *transformando-o e invertendo situações*, viabilizando a *resolução de conflitos*. De novo, sublinhamos a importância da *comunicação* e da *colaboração* para o trabalho do mediador. Neste clima, gera-se a mudança de sentimentos, de atitudes, de comportamentos e surge a oportunidade para a reflexão. O mediador desenvolve processos de comunicação, que se vão alterando conforme as reacções dos intervenientes, envolvendo-os progressivamente nas decisões, nos compromissos que voluntariamente passam a ser assumidos, na co-responsabilização para a solução do problema.

Nessa visão sistémica, a abordagem do conflito e da instabilidade não corresponde a uma ideia de ameaça, mas antes uma ideia de viabilidade para a mudança e para a procura de melhoria. O conflito e a instabilidade são vistos como factores vitais dos sistemas dinâmicos, considerados como fonte de inovação e mesmo como razão da sua sobrevivência e, veículo de transformação da pessoa. Para Giovannini (2002) os sistemas sem conflitos e sem instabilidades tendem a uma vivência de isolamento, de inacção e, por inerência, letal, conducente à inadaptabilidade às mudanças do ambiente envolvente. Está, aqui em causa, a *sustentabilidade da educação*. Se não houver resposta às mudanças, cada vez mais

prementes e constantes, e se, pelo contrário, se procurar a imutabilidade e o ostracismo, o subsistema morre por falta de conexão com o sistema.

Carita (2005) defende a intervenção educativa para a gestão e transformação dos conflitos, reconhecendo, por isso, o seu potencial positivo para as relações interpessoais, intra e intergrupais, intra e interinstitucionais. Aconselha a sua abordagem, numa perspectiva integradora, indutora do desenvolvimento pessoal e social e propõe explorar novas potencialidades de intervenção, mais amplas, integradoras e complementares e, sobretudo, preventivas.

Em consequência, reconhecemos a pertinência da afirmação de Silva e Moreira (2009: 7):

(...) a mediação, nomeadamente a mediação socioeducativa é assumida cada vez mais como um slogan mobilizador, um remédio e um referente das políticas sociais, dando conta da sua importância, ao ser reconhecida como uma actividade para assegurar a gestão das diferenças e dos diferendos e a coesão social.

De facto, as escolas devem estar abertas à mediação, reconhecer a sua importância e, cada vez mais, recorrer a ela, não apenas para o sucesso escolar, mas também para a coesão social, seguindo assim os princípios orientadores defendidos desde o início desta investigação: *cidadania; inclusão; sustentabilidade*.

3.3 O(s) projecto(s) na mediação

Ao procurarmos abordar o conceito de projecto é nossa preocupação consultar e analisar o pensamento de vários autores sobre esta temática, que hoje se reveste de uma enorme importância, em variadíssimos contextos da sociedade, mas muito concretamente, no contexto educativo e escolar. Disponibilizamos, de seguida, um conjunto de citações, que nos permitem reflectir sobre o conceito de projecto.

(...) projecto não significa somente previsão, nem antecipação, nem planificação; projecto é tudo isto, mas é ainda mais: é volição, isto é, empenhamento da pessoa. O projecto é, aliás, frequentemente apresentado como uma mentalização de um desejo, de um móbil que ele permite ainda reconhecer. Um certo número de *démarches* de projectos funcionam por esta razão como *démarches* de identificação ou de *reconhecimento dos desejos de produção de* mudança dos actores implicados (Bru e Not citados por Barbier, 1996: 47).

s. m. Desígnio, plano, empresa: *conceber um projecto*. Primeira ideia, primeira redacção de uma medida qualquer: *projecto de estatutos*. *Arquit.* Representação gráfica e escrita com o respectivo orçamento, da obra que se deve realizar. *Projecto de Lei*, medida apresentada às câmaras para, depois de discutida ser convertida em lei (*Dicionário Lello e Irmão*, 1972).

(...) se pode tratar da imagem de uma situação, de um estado que pensamos atingir (...), de um trabalho, redacção preparatória, (...). Descrição, esboço, modelo anterior à realização (*Le Dctionnaire Petit Robert*, 1986:15432).

(...) projecto é plano de acção, intenção, desígnio, intento, programa, projectil, roteiro, empresa, lançamento. (...) é o resultado da tenção decorrente da necessidade do problema surgido, do desejo existente e da previsão, estruturação, antecipação da acção. É como que um comprometimento entre a reflexão necessária e a acção desejada. É a tentação de se lançar na aventura, de correr o risco, de tentar, de se expor, de passar da situação protegida do espectador, ou daquele que se contenta com sonhos seus, à posição vulnerável que resulta de ser actor, com o risco de ver as suas ideias traduzidas em propostas, em acções, e feitos, resultados, de, apesar do pudor, ver os outros ter acesso às suas ideias e criticar as suas realizações (Cortesão, 1990: 81).

Projecto evoca o que é lançado para diante, fala da vida no futuro, antecipa o porvir. Falar em termos de projecto é, portanto, antecipar uma acção, procurar uma visão mais precisa do futuro. Esta palavra contém qualquer coisa da ordem do sonho, da esperança ou mesmo da

utopia, ou ainda do desejo (...) Um projecto distancia-se do banal e do quotidiano por um algures desejável de concretizar: ele tem de ser decidido, determinado, orientado e organizado (Boutinet, 1993:78).

O projecto põe em obra dois momentos da actividade criadora: a concepção e a realização (Pourtois *et al*, 1999:239). Um projecto é consciente; ele concretiza-se pela formação de uma intenção, por um objectivo, prevê um determinado número de meios para atingir esse objectivo, especifica-se sob a forma de programas de actividades sucessivos, integra um processo de avaliação e um processo de regulação (Pourtois *et al*, 1999:241).

Reflectindo sobre os conceitos aqui expressos e que traduzem a opinião de vários autores, podemos considerar que um projecto implica sempre um plano de acção, algo que idealizamos para atingir uma finalidade, *prevendo a mudança e antevendo o resultado*, que se atingirá num futuro; efectivamente, qualquer projecto envolve sempre uma visão antecipada dos seus resultados. Diremos, também, que funciona como um *guia*, uma orientação, uma direcção da acção ou, ainda, uma contribuição para a formação da *condução de acções*.

Sintetizando as ideias recolhidas a partir destas definições, podemos, pois, concluir que o projecto implica:

- o envolvimento de *uma pessoa* ou pessoas no seu todo complexo;
- a identificação de *um problema* ou a caracterização de uma situação de partida;
- a sua *interacção* constante;
- a definição de *metas* a atingir;
- a planificação das *actividades* a implementar;
- a identificação da forma de *actuar*, da estratégia a utilizar, dos métodos a usar;
- a evolução no *tempo* e a transformação resultante de uma actuação organizada;
- a *avaliação* contínua e continuada e a consequente reformulação do plano traçado;
- o vencer obstáculos, limitações ... e, consequentemente, o proceder a uma *adequação sistemática* face ao desenrolar do projecto;

- o operar mudanças que visem uma *optimização* da situação de partida.

Entendemos ser necessário encarar o projecto como preocupação científica e, para isso, recorremos a Boutinet (1996: 164) que afirma: “(...) o projecto significa as relações que o sujeito individual pretende estabelecer com o sujeito histórico”, pressupondo que “(...) o sujeito pessoal define-se por um projecto que, sob certas condições, permite a formação de um sujeito colectivo, participando na dinâmica geral de um modelo macrosocial, simultaneamente racionalizador e político”. Por outro lado, o autor defende que “A ideia de projecto permite descer do nível das realidades colectivas para o nível do indivíduo”. Boutinet (1996: 143) diz ainda que a história encarregou-se de encaminhar o projecto para dois destinos autónomos:

- “um destino empírico”, que nos proporciona a possibilidade de criar uma diversidade de acções, cujo objectivo é promover a mudança face a ambientes onde a instabilidade se instalou;
- “um destino teórico” em que a “emergência do projecto” se solidariza com o “sistema hipotético-dedutivo formalizado” e que muitas vezes se situa no âmbito das ciências sociais.

Com esta reflexão, o autor ajuda-nos a compreender como a opção por trabalhar com projectos nos leva a trilhar um caminho que se vai fazendo na dialéctica teoria/prática e, em simultâneo, nos implica na relação com o(s) outro(s) envolvido(s) e com o contexto em que a caminhada se processa. Aponta ainda para uma outra dialéctica, aquela que se instaura na recuperação do passado e na projecção do futuro –passado/presente/futuro–. Um projecto avança no tempo, mas sustenta-se das vivências que se sucedem.

3.3.1 Metodologia de projecto

Segundo Chillón (2000: 22), entende-se por metodologia de investigação “(...) o conjunto de estratégias, actividades, atitudes e normas destinadas a dirigir a aprendizagem da maneira mais eficiente possível”. Nesta perspectiva, a metodologia utilizada em contexto de sala de aula pode ser considerada de investigação, tendo em conta que investigar é um processo de *procura de soluções* para problemas identificados em contexto educativo, respeitando os interesses dos alunos, na medida em que muitos deles podem surgir nas suas próprias vidas. As soluções só podem ser

válidas se estiverem implicadas nos interesses dos próprios. Assim sendo, a investigação pode ser entendida como uma forma de *valorizar os processos de ensino-aprendizagem* cuja metodologia assenta em princípios construtivistas, permitindo ao aluno ser construtor do seu conhecimento, realçando deste modo a centralidade do aluno no processo e, por consequência, a rejeição da transmissão de conhecimentos. Ao assumir-se como o responsável pelas suas aprendizagens, o aluno procura os conhecimentos de que necessita, relaciona-os com os que já possui e com a funcionalidade que eles podem vir a ter para si.

Na opinião de Wells, citado por Chillón (2000), a metodologia de investigação focaliza-se com grande relevo nos processos de ensino-aprendizagem onde o interveniente –docente/investigador–, se vê confrontado com a sua própria prática e é levado a analisá-la e a sobre ela reflectir, informando-a das teorias que vai (re)avaliando ou mesmo criando. A *observação* e a *exploração* tornam-se, deste modo, indispensáveis ao processo de investigação empreendido. Em consequência da atenção assim prestada aos problemas com os quais se vai deparando, o docente-investigador vai tomando consciência das dificuldades e, uma vez o problema identificado e a recolha de informação realizada de forma sistematizada e ordenada, a pouco e pouco vai-se aproximando com objectividade e com rigor da resolução a tomar, com vista à solução do problema. Importa, ainda, sublinhar que seja qual for o problema educativo detectado, convém contextualizá-lo sempre, facto que nos leva a projectá-lo não apenas na dimensão educativa, mas sim numa dimensão mais ampla e abrangente: uma *dimensão socioeducativa*.

É, pois, neste âmbito, que poderemos avançar com a ideia de que uma metodologia de investigação, estreitamente vinculada aos princípios metodológicos da *construção do conhecimento*, tem forçosamente de se enquadrar num âmbito alargado, quer dizer, no âmbito do trabalho de projecto e, consequentemente, na metodologia de projecto. Como houve já oportunidade de referir, esta metodologia induz naturalmente o investigador à interacção com os outros actores implicados, com os contextos, com as experiências vivenciadas anteriormente e as que se pretendem realizar.

Pela e através da metodologia de projecto, aplicada nos vários níveis de ensino, não só se desenvolvem *competências educacionais*, mas também sociais, nomeadamente, as competências de:

- comunicação, de trabalho colaborativo e de interacção;
- tomada de decisões e de avaliação de processos;
- trabalho em equipa, de colaboração académica;
- tolerância, de solidariedade e de gestão de conflitos;
- pesquisa e de reflexão;
- colaboração com as famílias e o meio.

Pelo recurso a estas competências socioeducativas, podem ser realizados projectos com base em *situações problemáticas*, com vista a uma *intervenção* que promova a sua resolução, quer no contexto educativo quer no meio envolvente da comunidade educativa (problemas com causas sociais), através do estudo do meio, evidenciando a importância do aprender a aprender e fazendo interagir sistematicamente a teoria e a prática.

Neste sentido, esta metodologia promove o desenvolvimento de atitudes e valores, de conhecimentos interdisciplinares e sua interacção, interligando-os no conhecimento geral. Pretende-se, com ela, planear sistematicamente o trabalho a desenvolver, identificando os objectivos a atingir, mobilizando recursos que viabilizem a concretização do trabalho planeado.

A metodologia de projecto pode, assim, ser entendida como um conjunto de operações explícitas que permitem produzir uma representação antecipada de um processo de transformação de uma determinada situação problemática. Pode ser utilizada com o objectivo de *pensar a acção*, determinando quando, e em que sentido, deve ocorrer a intervenção, o que fazer e como fazer para *transformar uma situação* problemática e que, urge alterar. Inclui, mas não se limita a um conjunto de actividades distribuídas ao longo do tempo. Pressupõe antever uma nova situação, que se quer diferente e já não problemática; pressupõe, também, prever o resultado da acção que se planeia e implementa.

Por tudo isso, a metodologia de projecto, como actividade de planificação, pode ser considerada:

- um *processo permanente e contínuo*, já que, mais do que um conjunto de planos e programas de intervenção, é uma atitude, uma mentalidade, uma forma de estar e de ser;
- uma *acção voltada para o futuro*, porque está intimamente ligada à previsão;
- uma *acção sistémica* porque abrange a totalidade dos intervenientes que vão actuar sobre o problema;
- uma *acção interactiva* e de (re)formulação constante, com vista a uma adaptação continuada, sujeita a avanços e recuos;
- uma acção que, tendo em conta os objectivos previamente traçados, promove a coordenação de *actividades* diversificadas, de *pessoas* diferente e de *recursos* vários;
- uma técnica de *inovação* e de *mudança*, que exige uma contínua *adaptação* ao quotidiano do trabalho.

Com esta sistematização, pretendemos evidenciar os aspectos da metodologia de projecto de acordo com o enfoque que nos é facultado pelo estudo de Chillón (2000). Daí, podemos então entender que a metodologia de projecto pode, então, ser entendida como:

- uma forma de *pensar* e de *conceber a acção* mais do que um instrumento ou um material rígido;
- uma metodologia que exige o desenvolvimento de um *pensamento racional e sistémico*;
- uma reacção contra a mentalidade simplista de *solução de problemas* à medida que os mesmos vão surgindo;
- um apelo à organização e utilização de *instrumentos simples e de bom senso* mais do que o recurso a soluções espectaculares e estandardizadas.

A metodologia de projecto implica pois:

- aumentar a capacidade de conhecimento do meio;
- rentabilizar os recursos com vista à *intervenção*;
- conjugar a diversidade das perspectivas existentes e dos diferentes *actores sociais*;
- intervir nas *causas dos problemas*, para que estes deixem de existir;
- racionalizar a utilização dos *recursos materiais e humanos*;
- otimizar os *investimentos*.

Em súpula, a metodologia de trabalho de projecto caracteriza-se por ser desenvolvida em grupo, com pesquisa no terreno, por dinamizar a relação teórico-prática e pretender, num processo aberto, produzir conhecimento sobre os temas em estudo ou intervir sobre os problemas identificados. Procura perspectivar alternativas ou mesmo intervir para resolver situações concretas, entrando em linha de conta com os recursos e os possíveis limites de intervenção. Todo o desenvolvimento parte de uma planificação flexível passível de ser alterada segundo as necessidades do projecto. O trabalho de projecto

(...) faz apelo à rentabilização da experiência pessoal e profissional; à implicação dos participantes com entusiasmo e disponibilidade; à criatividade; ao sentido de responsabilidade; à capacidade de trabalho em grupo; a um espírito de aventura, de enfrentar riscos; à abertura de novas ideias; à flexibilidade; à interdisciplinaridade; à pluridimensionalidade dos problemas; à dinâmica teoria-prática; à capacidade de pesquisar; à experimentação de métodos e técnicas diversificadas, privilegiadamente qualitativos (observação, entrevistas, inquéritos com perguntas abertas, histórias de vida, análise de conteúdo, etc.) (Leite e Santos, s/d: 134)

Concluimos, pois, da importância de *perspectivar a educação em termos do projecto* e, sempre, numa *dimensão sistémica*. Mais do que em qualquer outra situação, importa reter esta ideia, na *mediação escolar*, já que esta visa potenciar a educação e nada melhor que o fazer, através de um projecto, isto é, de uma *caminhada* que se processa no *tempo* presente –recuperando o passado e preparando o futuro–, no *espaço* –suas potencialidades–, na *comunidade* –a interacção com o(s) outro(s)–.

3.3.2 Pedagogia do projecto

Num projecto, a *pedagogia* a que se recorre tem em vista, essencialmente, reunir esforços para levar o indivíduo e o grupo a *concretizar a aprendizagem*, a gerir a experiência vivida e sobretudo a experiência a viver, isto é, levá-lo a perspectivar o uso dos *conhecimentos construídos* e a aplicação das *competências desenvolvidas*, ao longo do processo, num tempo futuro.

Segundo Barbier (1991), citado por Pourtois *et al* (1999: 244), a pedagogia própria da metodologia de projecto possui eminente uma grande *dimensão afectiva*, na medida em que “(...) permite a tomada em conta e o tratamento, no campo das representações, dos elementos que se situam no registo dos fenómenos afectivos que acompanham os desejos, motivos, interesses, impulsos, exigências”. É um facto: permite reconhecer os próprios desejos. Leva o aluno nela implicado, a imaginar e pôr em prática projectos de acção, o que poderá ser um meio de promover o seu *desenvolvimento global* de forma harmoniosa. No âmbito da *educação holística* a elaboração de projectos permite aos intervenientes consciencializarem-se das experiências vivenciadas. Facto esse que constitui um processo importante para delas se distanciarem, levando à implementação de outras estratégias e actividades que surgem espontaneamente e como resultado do seu envolvimento, já não pré-concebidas, mas naturalmente engendradas pela *interacção*, pelo *conhecimento* que se vai construindo, pelas *competências* que se vão desenvolvendo, na *praxis* do dia-a-dia. Estão em causa os quatro saberes: o *saber ser e estar* que levam ao *saber conviver*, inevitavelmente o *saber* e o *saber fazer*.

Assim sendo, entendemos que é a natureza do projecto que determina o cariz da pedagogia a ser implementada. Como referem Pourtois *et al* (1999: 245) ela “(...) suscita a abertura a uma multitude de eventualidades, que permite reinterpretar a memória e romper alguns círculos viciosos que entravavam o progresso do sujeito”. Procuramos, pois, identificar a *pedagogia própria do projecto*. Ela é baseada em atitudes imbuídas de afectividade. A satisfação aos interesses é respeitada e mesmo promovida, os objectivos traçados são perseguidos, através da promoção de uma *motivação intrínseca* e de um *envolvimento significativo*. Neste sentido, há também que promover uma *interacção entre a escola e a família*, no caso de crianças e adolescentes, proporcionando uma orientação que conduza à mudança através da

modificação de atitudes. Há também que promover uma *interacção com a comunidade envolvente*, tentando uma inserção natural no ambiente que a caracteriza e vivenciando a cultura que a identifica. Isto implica a existência de um *diálogo constante, reflectido e construtivo*, na escola e/ou no seio da família e entre ambas as instituições e a comunidade em que ambas se integram.

A pedagogia eleita tem, pois, por finalidade estimular o envolvimento da escola, da família e da comunidade, em projectos originados por motivações e interesses intrínsecos ao(s) aluno(s), não apenas como sujeito envolvido num processo de aprendizagem escolar, mas essencialmente como sujeito envolvido numa aprendizagem mais abrangente e envolvente –o processo de desenvolvimento integral do ser humano–. Nessa medida, encoraja a projecção no tempo e no espaço, implicando o indivíduo não só na construção de um determinado saber, isolado e mesmo atomístico, mas na construção de um conhecimento integral que lhe permite preparar o seu futuro com mais qualidade, através de mudanças sucessivas. Reiteramos, a necessidade de a escola criar condições para que o indivíduo se torne capaz de assumir o seu lugar na humanidade, isto é, que a escola se empenhe na *educação inclusiva* para a *cidadania* conduzindo para a *sustentabilidade do ser humano*.

Segundo Legrand (1982), citado por Leite, Malpique e Santos (1991: 36), encontramos na pedagogia eleita para a metodologia projecto as seguintes *características*:

O objecto de estudo ou de produção e a actividade que o põe em prática têm um valor afectivo para o aluno;

(...) o assunto de estudo ou de actividade é assumido por vários alunos, o que leva a uma divisão de trabalho previamente discutida pelos colegas;

A elaboração de um projecto dá lugar a uma antecipação colectiva e formal das fases do seu desenvolvimento e do objectivo a atingir;

Qualquer projecto deve dar origem a uma produção esperada por uma colectividade mais vasta que está a par do que se passa e que no fim a irá apreciar;

O projecto deve ser posto em prática de uma maneira flexível;

A realização do projecto dá lugar a uma alternância de trabalho individual e de negociação colectiva;

O papel do professor é de um coordenador e de um informador, intervindo a pedido ou por iniciativa própria à medida em que o trabalho avança.

Em jeito de conclusão, parece importante reflectir que a pedagogia eleita para o projecto não é exclusiva ao *contexto educativo*; estende-se ao *contexto familiar e social* e, nessa medida, considerando os objectivos a atingir, em qualquer processo de ensino podem estar presentes as mais variadas formas de aprendizagem. Proporciona uma grande *interacção entre a escola e o meio* numa perspectiva de *transformar os contextos*. Assim, e como refere Leite, Malpique e Santos (1993: 52), “(...) a pedagogia de projecto é uma «arma de combate» contra o insucesso escolar e um meio eficaz de promover um modo diferente de socialização, uma verdadeira abertura da escola”.

Tendo em conta a conclusão a que chegámos e recordando as características da pedagogia para que Legrand aponta, evidenciamos a necessidade de definir os parâmetros a incluir em qualquer projecto que pretenda promover uma *aprendizagem significativa* que não se limite ao tempo presente e ao espaço escola, mas que se projecte *num tempo bem mais alargado* e no *espaço social* em que o(s) aluno(s) possa(m) vir a inserir-se. Importa, portanto, conceber e desenhar o(s) projecto(s) de mediação a implementar tendo por fundamento *uma pedagogia que contemple a educação holística*.

3.3.3 O projecto como resposta à(s) realidade(s)

Segundo Pourtois *et al* (1999: 242), a emergência do projecto enquadra-se no âmbito da observação de uma dada realidade, na qual se detectam necessidades e/ou potencialidades relacionadas com questões educativas ou socioeducativas em estudo, nomeadamente situações em que se identifique a existência de conflitos. Emerge, assim, a intenção de resolver as situações problemáticas identificadas e, a par da intenção, impõe-se a programação das acções a implementar a fim de responder às necessidades detectadas e ao aproveitamento das potencialidades identificadas. Efectivamente, o projecto emerge quando se identifica a intenção de desenvolver várias acções, com um objectivo comum, neste caso, a intenção de *resolver situações problemáticas*.

Num contexto previamente identificado para objecto de estudo, procede-se então a uma análise cuidada, a uma observação sistematizada e focalizada com vista ao levantamento de dificuldades e à identificação de necessidades e/ou potencialidades. A intenção pode ser apresentada de forma clara e objectiva, ou de forma mais diluída. Porém, importa que dê sinal da existência de uma vontade em concretizar algo, quer a curto quer a longo prazo. Situa-se ainda, no âmbito do *desejo*, da *vontade*, da *intenção* não ainda concretizada. Na fase da intenção não é ainda necessário que os meios de realização estejam claramente definidos.

Por outro lado, a escolha do projecto corresponde à fase da programação. Parece importante que, a propósito desta escolha, se fale de consonância entre os vários actores e/ou intervenientes e que esta seja registada, podendo existir um documento-contrato ou um plano de trabalho onde se explicitem as metas a atingir, os meios e instrumentos a utilizar e a definição de como utilizar os resultados conseguidos no âmbito da concretização do projecto. A programação já prevê antecipadamente o que se pretende levar à prática, implementa uma perspectiva formal do que foi antecipado, embora, o sujeito que a realiza considere ainda tratar-se de um plano, um esboço, uma sinopse, um desenho. Estamos, portanto, na *fase de projecção*, à qual se segue a *de programação*, sendo que as duas fases são *indissociáveis e complementares*, na medida em que uma realça a *intenção* e a outra a *organização*, referindo ainda que o passo seguinte é o da concretização do projecto, a sua *implementação* e, em simultâneo, a *avaliação*, tendo em vista uma *(re)planificação* sempre que necessário e, logicamente, também, uma *(re)organização*. Gera-se deste modo uma *dinâmica cíclica* de contínuo aperfeiçoamento.

Para que os objectivos propostos num projecto sejam atingidos, é preciso que seja planeado e concretizado com o máximo cuidado. Nesse sentido, importa considerar *etapas* sequenciais na programação de um projecto, nomeadamente:

- a *definição de um problema* consiste na identificação dos contornos de uma situação problemática e na consequente procura das causas dessa situação;

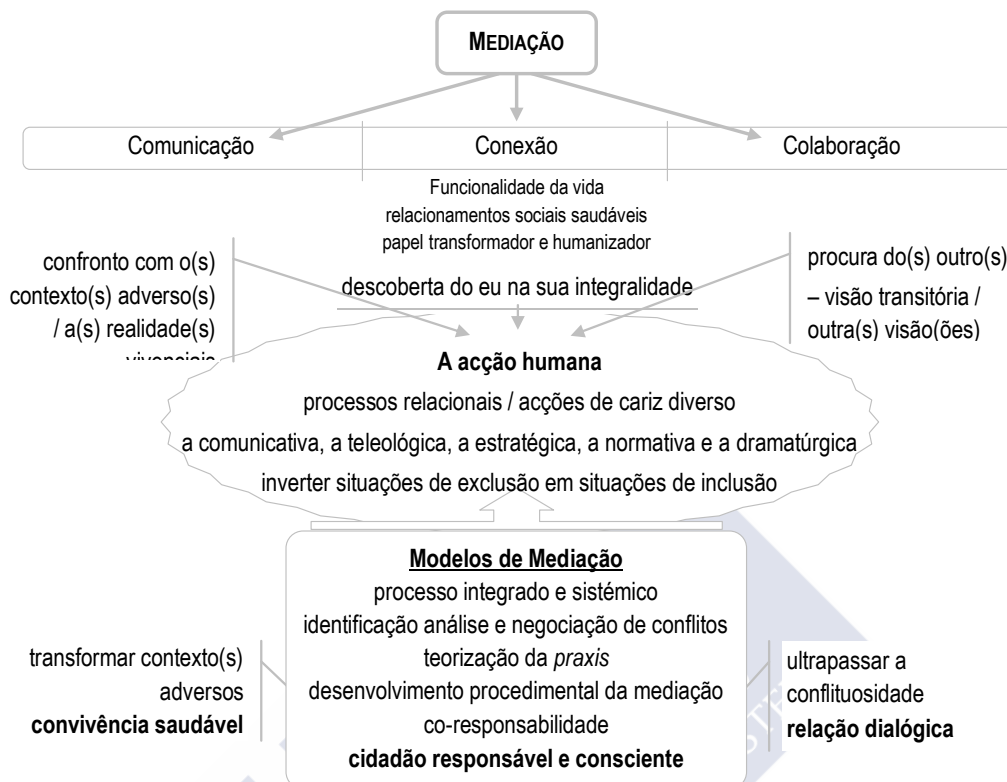
- o traçar de *objectivos e finalidades* impõe-se como a segunda etapa e obriga a identificar, reunir e articular as condições disponíveis para os atingir
 - i. intervenientes (agentes e destinatários);
 - ii. tempo (cronologia das etapas);
 - iii. recursos (humanos e materiais);
 - iv. estratégias, actividades e auxiliares pedagógicos;
 - v. metodologias (implementação, acompanhamento, avaliação);
 - vi. recursos materiais e humanos.
- a *elaboração de um plano* que articule as condições identificadas como disponíveis para propor formas de solucionar os problemas detectados;
- a calendarização das acções/actividades a empreender;
- a *(in)formação dos agentes* que irão intervir no projecto.

Os estudos de caso podem preceder um projecto e ser usados como meio de identificação de questões chave merecedoras de uma investigação mais aprofundada. O investigador identifica um caso a estudar, que pode ser, por exemplo, a introdução de nova matéria curricular, ou a forma como o(s) aluno(s) se adapta(m) a um novo papel de desempenho, ou qualquer inovação na interacção com os seus pares, com os professores, com o próprio contexto. As técnicas de observação, o questionamento e a avaliação estão sempre presentes como suporte do aprimoramento que se pretende.

Orientada pelos princípios da *inclusão*, da *cidadania* e da *sustentabilidade do ser humano*, a escola tem como objectivo último, a prática de uma educação holística que leve ao *sucesso escolar*, à *participação na comunidade e na sociedade*, isto é, que promova a formação de cidadãos responsáveis e implicados na sociedade.

3.4 Questionamento e possíveis soluções

O capítulo 3 constitui o núcleo central da nossa investigação, nele sendo problematizada a temática eleita – *a mediação escolar*.

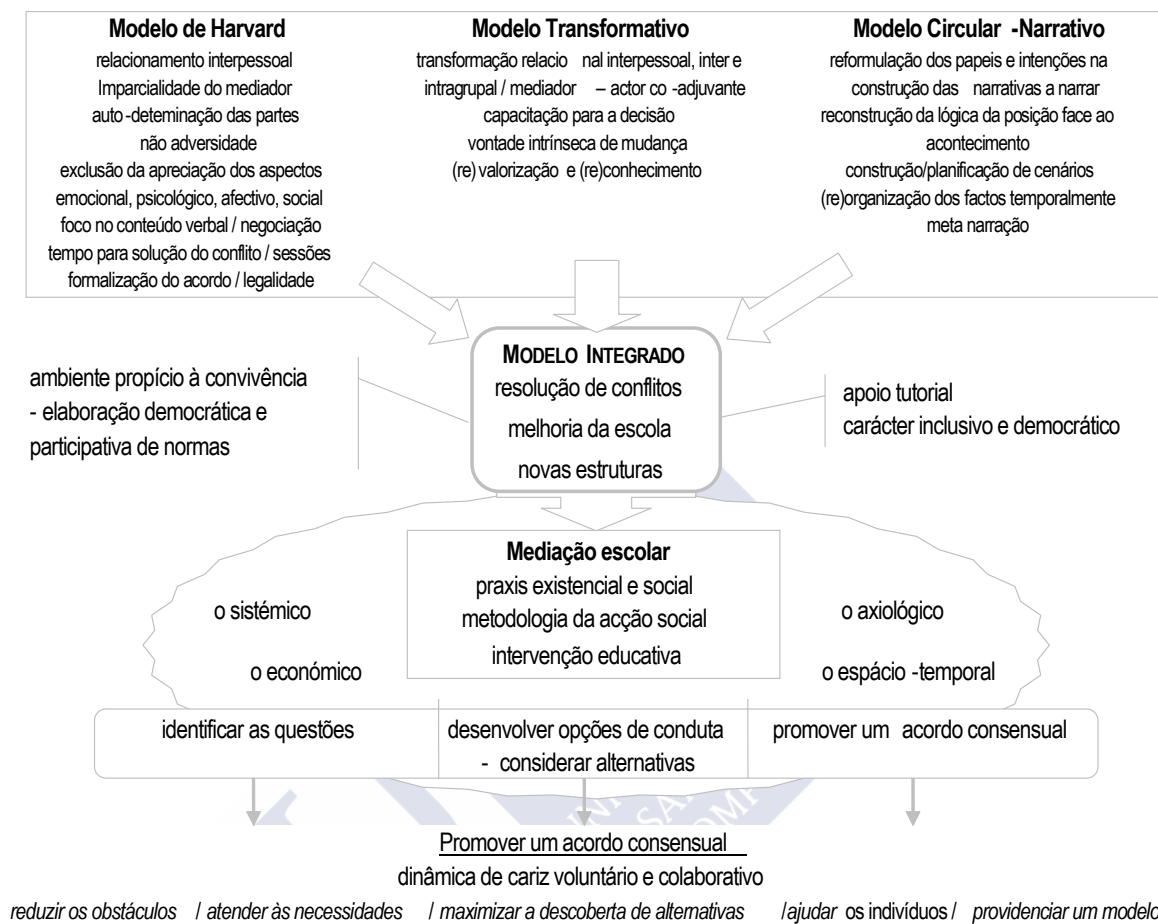


Esquema 3 – A mediação e os modelos de mediação

O Esquema 3 retoma o caminho que seguimos para tratar a *mediação*, questionando as estratégias que servem a mediação –*comunicação, conexão, colaboração*–, que potenciam o *papel transformador e humanizador da mediação*, os quais passam pelos princípios que a regem –*comunicabilidade, imparcialidade, regularidade*– para chegar à meta que ela se propõe atingir: *a promoção do desenvolvimento do cidadão responsável*.

Realçamos, pois, a importância de recorrer a estratégias que potenciem a comunicação, que conduzam à interacção e viabilizem a relação entre os diferentes actores, estabelecendo redes de colaboração. Sublinhamos a importância da língua, para a descoberta do eu, já que é pela língua que o sujeito se manifesta, exprime o que sente, verbalizando conhecimentos e emoções e é também através da língua que interage com o(s) outro(s) –*a promoção da relação dialógica*–.

À mediação cabe promover as estratégias que levam a ultrapassar a conflituosidade, a transformar os contextos adversos, à construção da co-responsabilidade.

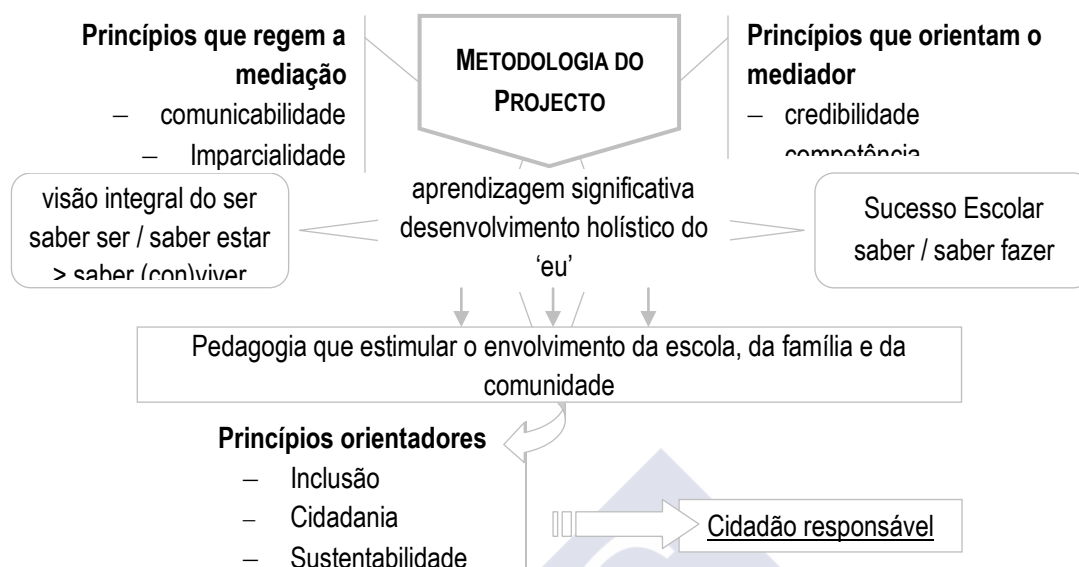


Esquema 4 – A mediação escolar

Neste esquema, fica patente que a viabilidade de atingir a meta estabelecida e já acima referida a *–promoção do desenvolvimento do cidadão responsável–* passa pela eleição de um modelo que integra as dinâmicas que consideramos para isso necessárias. Se bem que a tónica seja colocada sobre o *modelo integrado*, por vezes importa buscar estratégias próprias a qualquer dos outros modelos, conforme as situações vivenciadas. Referimo-nos, entre outros aspectos, na *praxis da mediação escolar*, à escolha de estratégias que estimulem o *envolvimento da escola, da família e da comunidade* para levar ao *sucesso escolar*, a uma inserção positiva da na escola, a uma *integração saudável na comunidade*.

Fica também patente que, para isso acontecer, os princípios orientadores da educação holística terão de estar presentes: a *inclusão, a cidadania, a sustentabilidade*.

E destes princípios, outros se vão agregando, conforme as crenças, as teorias, as opções dos diferentes sujeitos envolvidos.



Esquema 5 – A metodologia do projecto de mediação

A *metodologia do projecto* reunir sujeitos que, naturalmente, possuem identidades próprias, preparações específicas conforme as áreas científicas que sustentam os seus conhecimentos e as suas competências. Tratando-se de um projecto que tem por finalidade implementar *a mediação no contexto escolar*, vai convocar conhecimentos de várias ordens, mas evidenciamos de forma muito especial, os da área das Ciências Humanas, a saber: da Psicologia, da Sociologia e da Educação.

Sistematizações das teorias e conceitos abordados

Antes de avançarmos para a componente empírica, consideramos oportuno sistematizar as directrizes legais exploradas, os conceitos dos termos que nos permitiram avançar na pesquisa das teorias que sustentaram a exploração da temática trabalhada para esta tese doutoral.

Começamos por nos situar no tempo em que o objecto do estudo, a seguir apresentado, se situa. Isto é, o tempo actual, razão pela qual o nosso Capítulo I contem a referência ao século em que vivemos. O título deste capítulo remete já por si, também, para o contexto em que o objecto de estudo –o Projecto EPIS– se integra: o mundo da Educação. Se bem que se tratando do século XXI, foi necessário recuperarmos directrizes Europeias e Portuguesas que viram a luz no século anterior. Estudámos, portanto, o surgimento da legislação e normativas que vieram evoluindo até aos nossos dias, para compreendermos por que razão importa reflectir sobre a mediação escolar. Remetemos para a *problemática do insucesso escolar* e da extensão e *gravidade do abandono escolar*, razão pela sentimos necessidade de nos debruçarmos sobre *as problemáticas herdadas* pela Educação no século XXI e sobre elas reflectir, para questionarmos até que ponto elas nos ajudam, hoje, a enfrentar a situação, a tornarmo-nos conscientes da necessidade de criar condições propiciadoras do *sucesso escolar*. Por essa razão, chegamos ao ponto de procurar identificar quais os princípios que podem orientar a educação que pretendemos para o nosso tempo –a *educação holística*–, uma educação que contemple o desenvolvimento integral do ser humano. Evidenciámos, pois, esses princípios: *inclusão, cidadania, sustentabilidade*.

Se a nossa intenção foi a de nos situarmos, face ao objecto de estudo em foco, de imediato, foi preciso questionarmos a forma como a escola assume a função a que é chamada –a *educação holística*–. Nesse sentido, foi preciso retomar a *legislação* e procurar conhecer as directrizes do Ministério que estipulam *condições para a organização da escola* e sua *relação com a comunidade*. Inteirámo-nos, também dos conceitos que fundamentam a liderança e a gestão da escola, para de seguida pesquisarmos as teorias sobre a *organização da escola*, dos seus espaços, as *tipologias da liderança* que melhor se adequam aos *tempos de hoje* e às *problemáticas sociais* que

vivenciamos. Ao estudarmos a comunidade escolar e complementando a visão da forma como a escola desempenha os papéis que lhe são destinados, passámos à indagação das *condições* em que essa missão é desempenhada e, naturalmente, do *perfil dos actores* que trabalham no cenário em estudo e do contributo que, na sua diversidade, trazem para o *desenvolvimento sustentável, político e educativo*. É aí que entra o questionamento de teorias que nos ajudaram a entender como é que a *promoção do sucesso escolar* é accionada para ultrapassar os problemas identificados na passagem do século XX para o século XXI – o *insucesso e o abandono escolar*.

Estavam, assim reunidas as condições, para entrarmos direccionadas para o núcleo central da nossa investigação –*a mediação*–. Dos vários caminhos que se nos ofereceram, optámos pelo que nos são oferecidos pelas áreas da Filosofia, da Sociologia e da Psicologia e, guiada por teorias várias, articuladas entre elas, chegámos aos *modelos de mediação* que foram construídos para responder a problemas que emergiam e, ainda, emergem hoje em dia, em contextos diversificados –*legal, empresarial, familiar, escolar*–. Perspectivados um a um, interessou-nos a sua articulação, o cruzamento das estratégias utilizadas em cada um deles e, a partir daí, potenciámos o *papel transformador e humanizador da mediação*, centrando-o no contexto educativo e questionando-o em função das dimensões que o caracterizam. Foram consultados teóricos no âmbito do perfil e papel do mediador, tendo sido salientados os princípios que o regem –*comunicabilidade, imparcialidade, regularidade*–. As respostas encontradas nas pesquisas realizadas conduziram-nos ao imperativo de promover o *desenvolvimento do cidadão responsável* e, portanto, à forma como essa promoção pode tornar-se real e positiva. Foi, nesta fase do nosso trabalho, que se propiciou investigar a *metodologia do projecto* e a *pedagogia* que o rentabiliza. Ao fazê-lo, vimo-nos, de novo, interpelada pelos princípios orientadores da *educação holística*.

Cremos, que com esta investigação clarificada pelos conceitos estudados, contextualizada pela legislação e normativas, enriquecida pelas teorias, criámos condições para um estudo científico do Projecto EPIS que se constitui no centro da componente empírica que a seguir é narrada /descrita / problematizada.

Cremos, que com esta investigação clarificada pelos conceitos estudados, contextualizada pela legislação e normativas, enriquecida pelas teorias, criámos condições para um estudo científico do Projecto EPIS que se constitui no centro da componente empírica que a seguir é narrada /descrita / problematizada.





COMPONENTE EMPÍRICA





Nota introdutória

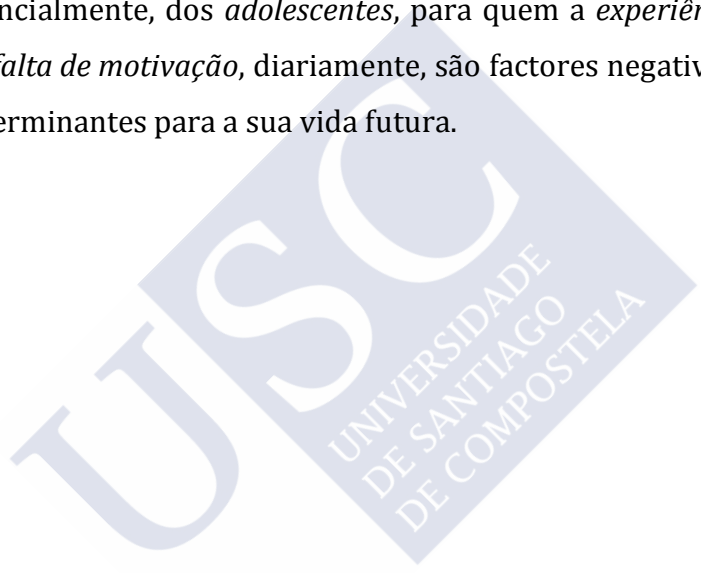
Iniciamos agora a apresentação da componente empírica que, naturalmente, se delinea como complemento da componente teórico-normativa. Todavia, para lá de a complementar, interpela-a e deixa-se por ela interpelar.

Temos um primeiro capítulo –o Capítulo 4– que consiste na apresentação fundamentada, da escolha que fazemos, no que à *metodologia* usada diz respeito –a etnografia e o estudo de caso–, dos *instrumentos de trabalho* a que recorremos para o levantamento de dados e opiniões dos actores implicados no caso de que nos ocupamos –inquérito, entrevista, observação e registo de notas–. Neste capítulo, sustentamos a escolha da metodologia em autores que nos guiam para o trabalho que é posteriormente apresentado. Trata-se, pois, de um capítulo que aborda as teorias que sustentam a etnografia e o estudo de caso.

Em segundo lugar, ocupamo-nos do objecto de estudo eleito para esta investigação doutoral, impondo-se à partida a sua contextualização histórico-geográfica e socioeconómica e, em seguida, a sua descrição –o Capítulo 5–. Centramo-nos num primeiro momento nas actividades económicas desenvolvidas na região, por um lado, tendo em conta o baixo nível de escolaridade e, por outro, por serem determinantes em termos de empregabilidade e também em termos de intervenção dos seus responsáveis –os empresários– na *relação da escola com a comunidade*. Segue-se a apresentação da Escola onde o Projecto em estudo se integra, na dimensão da sua organização, tipos de cursos disponibilizados, população escolar na sua diversidade, isto é, a comunidade educativa que dela faz parte. Para melhor compreensão das vivências que nela ocorrem, focamos ainda o *Projecto Educativo da Escola*, na medida em que nos fornece informações sobre a organização escola.

O Capítulo 6 consagra-se ao Projecto de que nos ocupamos –o *Projecto EPIS*–. Numa primeira fase procuramos centrar-nos na origem do projecto, na sua essência e na evolução, relacionando a sua razão de ser com a temática que nos ocupa. De seguida, perspectivamos o Projecto EPIS na Escola Secundária/3 Daniel Faria de Baltar, na sua fase de lançamento –o *projecto piloto*–, suas vivências nos anos seguintes, realçando as funções da mediadora.

Uma vez contextualizados, procedemos, no Capítulo 7 à recolha de dados, impondo-se portanto evidenciar a especificidade dos instrumentos construídos, especificidade essa que resulta, naturalmente, das características do caso seleccionado bem como da natureza da temática que nos ocupa. Complementa o estudo empírico, a apresentação dos dados recolhidos e a sua leitura/comentário à luz das teorias que abordamos, exercício heurístico que se constitui numa dialéctica prática/teoria/prática e leva à abertura de vias para as quais pretendemos deixar contributos inovadores resultantes da tese que estamos a defender –um maior envolvimento das partes implicadas na *mediação escolar*– e, consequentemente, o desenvolvimento de formas de minimizar o sofrimento que, por vezes, tira o sentido à vida; falamos, essencialmente, dos *adolescentes*, para quem a *experiência de conflitos* sem resolução e a *falta de motivação*, diariamente, são factores negativos no dia-a-dia que podem ser determinantes para a sua vida futura.



4 Metodologia

Ao avançarmos para a escolha da metodologia a utilizar no estudo empírico que nos propomos realizar, começamos por reflectir sobre os três pressupostos básicos que sustentam a pesquisa científica. Referimo-nos especificamente:

- à epistemologia;
- aos procedimentos;
- aos aspectos de normalização.

Ao falarmos de *epistemologia*, partimos do princípio que ela é o sustentáculo da pesquisa e que tem em conta o corpus teórico que constitui a fonte dos conhecimentos científicos, os princípios, os teoremas, as correntes ideológicas que nos permitiram ir construindo a proposição que vimos problematizando e que queremos defender.

Os *procedimentos* surgem agora conectados com a metodologia eleita e apontam para o caminho que vamos percorrer com vista a responder às questões de partida que nos colocámos e atingir os objectivos desenhados.

Por sua vez, os *aspectos de normalização*, presentes do princípio ao fim deste trabalho, ajudam-nos a pugnar pela objectividade e pela clareza, a procurar a coesão e consistência textual, a sequencialidade das ideias desenvolvidas.

Neste trabalho, tendo em consideração o objecto de estudo que nos ocupa – um *projecto de mediação escolar* –, optamos por uma metodologia essencialmente de carácter qualitativo, já que consideramos que o estudo ao evidenciar o desenvolvimento do ser humano, importa perspectivá-lo, no relacionamento que estabelece com a comunidade a que pertence e com os contextos em que se integra. Nesse sentido, procuramos apresentar a relação dinâmica entre o mundo real – o contexto geográfico e socioeconómico em que se situa – e os sujeitos envolvidos – intervenientes de diversos perfis –. Há, ainda, que ter em conta que a metodologia eleita reconhece um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do investigador, defendendo que este vínculo não pode ser traduzido em números. Por isso mesmo, propomo-nos a interpretação dos fenómenos sustentados na atribuição de significados aos dados a recolher, aos factos a descrever, às acções

narradas. Assim sendo, entendemos que o uso de métodos e técnicas estatísticas a que recorremos se constitui num auxiliar da nossa investigação e não num fim em si.

Uma vez que a metodologia eleita é a qualitativa e que o estudo nos leva a observar ambientes naturais e a identificar situações reais para a colecta directa de dados e considera, que o pesquisador é o instrumento chave. Assim assumimos, recorrendo a uma perspectiva descritiva/narrativa, que nos permite apresentar as realidades na sua essência e, respeitando as vivências que nelas ocorrem, transcrevemo-las por uma narração o mais objectiva possível, focalizando o processo em si e os significados que lhe são inerentes. Na análise dos dados, se bem que respeitando a objectividade própria da investigação científica, emerge naturalmente alguma subjectividade, todavia controlada pela sustentabilidade epistemológica alvo da componente teórico-normativa deste trabalho.

A investigação qualitativa tem como objectivo principal compreender e interpretar a realidade da mesma forma que esta é entendida pelos sujeitos participantes, nos contextos investigados. Existe uma grande variedade de métodos de investigação, bem como de técnicas de recolha de dados. Embora todos sejam dotados de vantagens, a verdade é que parece de extrema importância que o investigador, face ao seu objecto de estudo, pondere com precaução qual é o método e/ou a técnica que melhores condições lhe oferece, para obter os melhores resultados com a investigação em curso. Podemos, então, afirmar que a nossa metodologia é eclética, na medida que mista em que reúne a etnografia e o estudo de caso e recorre também ao método quantitativo (dados recolhidos por inquéritos).

Efectivamente, se bem que seja o Projecto EPIS em curso na Escola Secundária/3 Daniel Faria – Baltar que constitui o caso sobre o qual nos centramos, não podemos ignorar o contexto em que se desenvolve. Em primeiro lugar, o contexto próximo – a escola e a comunidade educativa e, em segundo lugar, a comunidade envolvente na sua estrutura e nas suas dinâmicas, já que elas afectam quer a escola quer os actores intervenientes na comunidade educativa. Assim sendo, começaremos por reflectir sobre a metodologia etnográfica, para depois passarmos ao estudo de caso.

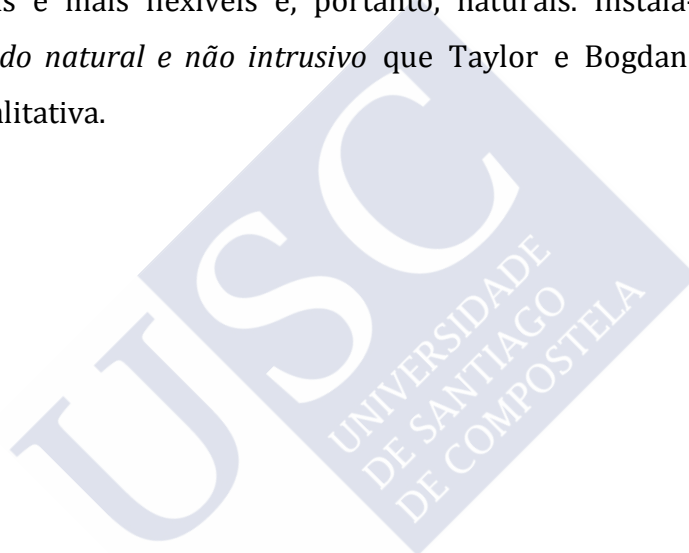
A pretensão de se situar nas realidades educativas, tendo em vista a realização da sua análise, tem implícito um processo onde prevalece a intenção do conhecimento, onde as lógicas de reflexão e acção, os métodos de investigação e a praxis procuram a compatibilidade entre os diferentes quadros teóricos, conceptuais e operativos e a programação de projectos educativos ou socioeducativos que respondam às necessidades detectadas e que encontrem soluções para os problemas detectados. Sendo assim, implica adoptar decisões e procedimentos, de algum modo vinculados ao discurso metodológico, esperando-se que a selecção de métodos e técnicas, bem como a sua utilização tenha como objectivo critérios de rigor e qualidade.

De acordo com Taylor e Bogdan (1986), o termo metodologia procura designar o modo como damos relevo aos problemas existentes e procuramos respostas para os resolver. Por conseguinte, os debates sobre metodologia debruçam-se especificamente sobre os seus pressupostos e propósitos, teorias e perspectivas. Segundo estes autores, a metodologia qualitativa, em sentido amplo, refere-se à “(...) investigação que produz dados descritivos: as próprias palavras das pessoas faladas ou escritas, e a conduta observável” (Taylor e Bogdan, 1986: 22). Esta metodologia é mais que um conjunto de técnicas na recolha de dados. É ela própria indutora de teorias e de práticas que promovem e potenciam o empirismo. Esta poderá mesmo ser considerada uma arte, já que o investigador que a utiliza é motivado a criar o seu próprio método, em situação, na *interacção com as pessoas* que implica no seu estudo. Invocando de novo os autores citados, diremos que:

- a *indução* está presente na investigação qualitativa, na medida em que permite aos investigadores construir conceitos, entender e compreender a realidade estudada, a partir dos dados que vão recolhendo, seguindo geralmente um plano de investigação flexível;
- o *enfoque holístico e abrangente* –pessoas, cenários e grupos– realizado pelo investigador evidencia os sujeitos sobre os quais incide o seu trabalho; faz esse trabalho não reduzindo esses factores a variáveis, antes considerando-os como um todo, isto é, o investigador estuda as pessoas não *per se*, mas integradas num contexto, que evolui com o tempo, e em situações concretas em que se movem;

- o *modo natural e não intrusivo*, utilizado pelo investigador qualitativo, pela sua sensibilidade, pelas interações geradas, vai originando com o seu trabalho efeitos sobre as pessoas que são objecto da sua investigação;
- as *pessoas em foco* na investigação qualitativa são estudadas dentro de um plano de referência que a elas diz respeito; daí que se torne essencial experimentar a realidade na sequência de outros trabalhos investigativos, estudando desse modo a evolução dos acontecimentos, preparando-se compreender a realidade;
- as *situações identificadas* para a investigação são exploradas pelo investigador qualitativo, separando este as suas próprias crenças, perspectivas e predisposições, para poder explorar as informações que procura, numa perspectiva objectiva;
- as *perspectivas propostas* são viáveis de reconhecimento e, consequentemente, valiosas, para o propósito da investigação em causa; normalmente, o investigador qualitativo não procura a verdade ou a normatividade, mas pelo contrário procura uma compreensão pormenorizada das perspectivas de outras pessoas, para com as suas as confrontar;
- a *visão humanista* caracteriza os métodos qualitativos, uma vez que influenciam o modo como os investigadores vêem as pessoas que estão implicadas nas situações problemáticas alvo de estudo;
- a *validade da investigação* é enfatizada pelo investigador qualitativo, encontrando uma relação entre os dados recolhidos e o que realmente se diz ou faz, permitindo um conhecimento directo da vida social, sem filtros –conceitos, definições operacionais e escalas classificatórias–;
- qualquer *cenário* é digno de ser estudado, pelo investigador qualitativo, através da interacção estabelecida com as pessoas que nele se movem e se dispõem a informar, facilitando o estudo de aspectos da vida –social, cultural, escolar;
- a *flexibilidade* caracteriza o modo como o investigador qualitativo orienta as suas abordagens investigativas.

Em educação, cada vez mais se evidencia a necessidade de investigar para intervir e, conseqüentemente, a importância de reflectir sobre a escolha das metodologias a aplicar na recolha de dados de informação torna-se maior. Por isso mesmo, os aspectos que acima evidenciamos, na metodologia pela qual optamos –a qualitativa– a partir das ideias de Taylor e Bogdan (1986), tornam-se notórios no nosso estudo. Sentimo-nos envolvida na pesquisa, pela *indução*, vamos caminhando de etapa em etapa, conhecendo cada vez melhor os *intervenientes* no *contexto* em que se movem, com eles interagindo e conhecendo-os. Naturalmente e progressivamente a *compreensão dos fenómenos* acontecem, levando a uma maior aproximação e, por inerência, a uma integração no próprio processo de mediação, tornando-se as abordagens mais e mais flexíveis e, portanto, naturais. Instala-se, no mundo da educação, o *modo natural e não intrusivo* que Taylor e Bogdan defendem para a metodologia qualitativa.



4.1 A Etnografia

Optamos por um estudo etnográfico, tendo em conta que as questões levantadas para esta pesquisa são estudadas no seu ambiente natural e, segundo Ludke e André (1986), importa que não exista manipulação intencional dos dados. Decidimos, pois, seguir as ideias destes autores, já que as condições socioeconómicas em causa são determinantes para a compreensão do projecto que se constitui em objecto de estudo do nosso trabalho. Referimo-nos especificamente à dimensão industrial da região que marcadamente influencia a própria escola, por um lado por ser a fonte de emprego de grande parte da população e, por outro, pelo facto de os empresários contribuírem para a criação de contextos que propiciam a integração dos alunos na comunidade. Não podemos esquecer que se tratar de uma região rural em que muitas das famílias estão ligadas à exploração agrícola. Há, assim, uma certa disparidade na origem socioeconómica dos alunos, relativamente às zonas citadinas, nomeadamente na forma de estar e de se relacionar.

Na perspectiva etnográfica, a interacção vivida entre os intervenientes do projecto é considerada nos processos e nos produtos dele resultante e os significados atribuídos pelos intervenientes são de grande relevo para o trabalho realizado. É, portanto, nesse sentido que optamos por iniciar o estudo empírico por uma abordagem etnográfica, para mais que nos situamos no mundo educacional; consideramos, por isso, de relevo evidenciar as ideias de Silva (2003:115):

A etnografia parece, pois, revelar-se singularmente adequada à assunção da profissionalidade docente. (...) todo o professor reflexivo é, de algum modo, um etnógrafo, na medida em que demonstra possuir uma capacidade de escuta e de empatia para com o outro (alunos, colegas, familiares ou outros), de entender o entendimento dos outros, de se descentrar de si próprio, assim como de reflexão sobre a sua actuação, de modo a modificar esta sempre que o entender necessário.

Sublinhamos a importância desta atitude de questionamento e reflexão e, da nossa parte, tentamos mantê-la sempre presente durante a nossa investigação. A reforçar a nossa opção, evidenciamos que, ao longo dos tempos, esta atitude tem ajudado os investigadores na sua acção e no seu posicionamento em ambientes formais e não formais do mundo da educação, levando a uma abertura ao novo e à transformação, na reconstrução de conhecimentos, na interacção com os

intervenientes dos/nos espaços de actuação e dos/nos espaços comunitários e sociais em que se inserem ou que estudam.

É nossa intenção problematizar abordagens etnográficas na pesquisa relacionada com os intervenientes no projecto em estudo. Adoptamos, então, alguns posicionamentos de Geertz (1989), tendo em conta que o conceito de cultura deste autor é fundamental para compreendermos a etnografia, isto é, interpretarmos os acontecimentos do dia-a-dia e, como referimos, apreender os seus significados e os sentidos que ganham nas múltiplas interacções que se vão processando. Este autor defende um conceito essencialmente semiótico de cultura. Para ele, a cultura não é tout court o conjunto de costumes, usos, tradições, hábitos. O conceito torna-se mais abrangente na medida em que o entende também como um conjunto de mecanismos de controle –planos, normas regras, instruções para orientar o comportamento humano–.

A esse propósito enfatiza que o ser humano depende de mecanismos de controle, ou seja, na sua ideia, são os programas culturais que ordenam atitudes e comportamentos; são as teias de ideias e princípios, tecidas ao longo dos tempos, que controlam o ser humano no seu quotidiano, chegando mesmo a amarrá-lo a determinadas formas de actuar, de se relacionar, enfim de viver. Institui-se, assim, de acordo com Geertz (2001), a nível do senso comum, um corpo de crenças e juízos que ele identifica como sistema cultural, com conexões que, se bem que vagas, podem assumir-se de forma incisiva e mesmo controladora naqueles que integram a comunidade.

Ao optarmos pela pesquisa etnográfica, enquanto investigadora, fazemos uma apreensão dos significados do grupo social em causa, no nosso caso, adolescentes em escolaridade e, por inerência, os pares com quem vivem no quotidiano escolar e fora deste, assim como adultos com quem interagem, seja na escola –psicólogos, professores, funcionários–, seja na comunidade, essencialmente, a familiar –pais e/ou encarregados de educação–. Por outro lado, ao tornarmo-nos parte integrante dos cenários em que as vivências ocorrem, somos levados a assumirmo-nos, em simultâneo, como actor e como instrumento e, portanto, somos confrontados com um vaivém –concepção-praxis-reflexão-praxis-teorização– e, nessa

perspectiva cíclica, para além da recolha de dados, localizados temporal e espacialmente, segue-se obviamente a sua análise e interpretação. Ora, essa análise/interpretação, é também ela mutante, na medida em que, a cada nova incursão no meio, novas informações surgem e, pela sua novidade, nos sentimos estimuladas à (re)interpretação dos dados recolhidos, à atribuição de novos sentidos ao que recolhemos e analisamos. Para essa análise/interpretação, as teorias, que sustentam a nossa investigação, contribuem de forma decisiva para a construção do(s) sentido(s) que registamos como resultado do trabalho.

Reiteramos, pois, a nossa opção pelo estudo etnográfico e sustentamo-la com a explicação que Vasconcelos (2006: 87) nos apresenta sobre o significado de etnografia:

Na sua acepção etimológica *ethnos* (do grego *ethnos*) indica o povo, o outro, o diferente; *grafia* (grego: *graphein*) significa um sistema de escrever as palavras, de descrever. Etnografia será, então, etimologicamente, a escrita sobre o outro, sobre aquele que é (necessariamente) diferente. Assim, um primeiro princípio do trabalho etnográfico reside numa descentração de nós próprios para entender o Outro no seu contexto e modo de ser e estar.

A sustentação etimológica é sempre uma mais-valia, na medida em que, ao recuperarmos o sentido original, uma compreensão mais profunda se processa; vemos, aqui, a indicação do recurso à escrita como forma de verbalizar a interpretação da forma de ser e estar de outro(s) num determinado contexto. Pressupõe, logo à partida, a ideia de um olhar por fora, de uma objectivação do objecto ou do fenómeno analisado.

Por sua vez, Atkinson e Hammersley (1994: 48) alertam também para o facto de que a etnografia se confina à “(...) investigação de um grupo mais pequeno de casos, ou talvez mesmo de um só caso em detalhe”. É isso que nos propomos e, assim sendo, entendemos ser necessário conciliar as características da etnografia com as do estudo de caso. Mais adiantam estes mesmos autores que essa investigação implica uma “(...) análise de dados que envolve a interpretação explícita de significados e funções das acções humanas, cujo produtor toma principalmente a forma de

descrições verbais e explicações, sendo que a quantificação e a análise estatística desempenham um papel subordinado” (Atkinson e Hammersley, 1994: 248).

Convocamos também Spradley (1980), quando refere as dimensões sociais a ter em conta numa investigação etnográfica. Segundo este autor, convém observar

- as actividades desenvolvidas;
- o espaço onde elas têm lugar;
- os objectos físicos que ajudam a definirem esse espaço;
- os actores que nelas se implicam;
- os actos por eles praticados e as atitudes por eles assumidas;
- os acontecimentos que convocam os actores e os colocam em situações de interacção;
- a sequencialidade dos acontecimentos;
- os objectivos que se propõem atingir;
- as emoções expressas em situações de interacção, quer entre os actores, quer entre estes e os investigadores que se ocupam do estudo em curso.

De facto, segundo Fetterman (1998), a pesquisa etnográfica inicia-se pela selecção do problema ou tópico que chama a atenção do investigador. É esse tópico *per se* que guiará a acção do investigador –o desenho da investigação, os instrumentos a utilizar, os indivíduos a implicar no estudo, através de inquéritos ou entrevistas–. A natureza do tópico leva também a determinar a abordagem a realizar, a qual pode assumir-se como um levantamento de dados, um estudo de caso, uma experimentação. Entendemos, na lógica do autor convocado, que o problema ou tópico seleccionado constitui a força condutora da própria investigação.

Ainda, de acordo com este autor, a etnografia permite-nos um olhar abrangente do problema ou tópico eleito, condição que nos leva, enquanto investigadores, a conseguir uma visão mais completa do objecto de estudo e a construir uma compreensão mais consolidada e objectiva, não nos deixando dominar pela interpretação subjectiva. Daí nasce a dimensão holística que se atribui à etnografia, a qual exige, como é natural, pela abrangência a que obriga, uma maior implicação e dedicação por parte do investigador.

Consideramos, pois, em termos de abrangência, ser necessária uma atenção particular à contextualização do problema eleito, uma envolvimento maior com os indivíduos que nele intervêm (Fetterman, 1988). Com esse intuito, isto é, procurando uma proximidade que viabilize a nossa envolvimento, optamos por estudar um projecto desenvolvido numa escola, acompanhando os processos implementados, dialogando com os intervenientes que nele estão envolvidos. Por essa razão, escolhemos como método o estudo de caso.



4.2 O estudo de caso

Um dos métodos mais utilizados em pesquisas nas ciências sociais é o estudo de caso. Este permite a realização da pesquisa de realidades vivas –contextos, eventos, projectos, ... –. Apesar de Yin (2001:30) afirmar que "(...) bons estudos de caso são muito difíceis de serem realizados" pois, quanto a ele, existem alguns aspectos negativos nesta metodologia de pesquisa, essencialmente, no que se refere à possibilidade de o pesquisador distorcer a realidade pela sua interpretação subjectiva, daí decorrendo, na sua óptica, o perigo de não conferir um rigor científico ao estudo que realiza. De facto, segundo este autor "(...) o estudo de casos, como outras estratégias de pesquisa, representa uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados" (Yin, 2001: 35). Efectivamente, após a identificação do tópico a investigar, há que estudá-lo, questioná-lo, interpretá-lo e estas acções seguem procedimentos previamente determinados.

Yin (2001) identifica os principais preconceitos em relação a esse método, mencionando a falta de rigor científico, a confusão conceitual entre o ensino do estudo de casos e a pesquisa do estudo de casos, a ausência de possibilidade de realizar uma generalização científica pela insuficiência de base. Além destes aspectos, considera-o um procedimento demorado, pelo recurso a uma variedade de fontes para recolher os dados que são colhidos em vários momentos da pesquisa e em situações diversas, visando explorar, descrever ou explicar determinado(s) aspecto(s). Para ultrapassar estas limitações, o trabalho do investigador tem de ser organizado no espaço e no tempo de forma cuidada. Por um lado, procuramos que a objectividade contrabalance a subjectividade, sustentando a visão que se vai apresentado com descrições e evidências, para desse modo consolidar a cientificidade do estudo. Por outro lado, no que ao tempo se refere, a organização das várias etapas e sua sequencialidade é uma forma de não alargar em demasia as actividades planeadas para nos inteirmos das diferentes facetas do caso em estudo.

Este método conta, pois, com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, tais como a análise de documentos, a narrativa de vida, a entrevista, acrescentando, no entanto, fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: a observação directa e o recurso ao questionário.

Comparativamente ao método histórico, possui a vantagem de poder lidar com uma variedade maior de evidências, além de permitir, no caso da observação participante, a manipulação informal das variáveis utilizadas, surgindo também a opção de realização de estudos de caso único ou múltiplo, permitindo esta última versão criar a generalização científica. São estas as vantagens de que tiramos partido, isto é, a possibilidade de com um ritmo regular, estar presente na escola e nos podermos empenhar numa observação directa, registando os aspectos mais significativos e descrevendo as actividades que têm lugar. Esta participação regular é não participante e sempre acompanhada de um interveniente directo do dia-a-dia da escola. Ainda com o apoio deste interveniente, são realizados questionários a outros intervenientes do processo, quer por inquérito, quer por entrevista, chegando-se deste modo mais próximo da realidade vivida.

Daí que Yin refira que "(...) casos únicos representam um projeto comum para se realizar estudos de caso, e foram descritos em duas etapas: as que utilizam projetos holísticos e as que utilizam unidades incorporadas de análise". A realização de estudo de caso único, segundo o autor convocado é justificável "(...) se o caso se constituir em um evento raro ou exclusivo ou se servir a um propósito revelador" (Yin, 2001: 67).

Contudo, podemos também depararmo-nos com o estudo de casos múltiplos, isto é, um estudo que envolva dois ou mais casos únicos, abordagem cada vez mais comum, nos dias actuais. O autor convocado, refere a realidade educacional como aquela em que inovações ocorrem comumente, em concomitância e, se bem que em áreas distintas, em interdependência e, por isso mesmo, é de opinião que se podem conduzir vários estudos de caso integrando-os num projecto. Esses estudos definem-se, então, como casos múltiplos em que determinados aspectos e/ou variáveis, em comum, viabilizam o seu questionamento e abordagem científica numa dinâmica relacional, de aproximação e/ou confrontação, originando replicações ou, por oposição, definição de padrões específicos e de diferente perfis, nos quais as replicações teóricas podem ou não evidenciar-se.

Segundo Martins (2006: 5), num estudo de caso, o investigador procura que o seu trabalho seja "(...) original e revelador, eficaz, suficiente e relatado de maneira

atraente". É, pois, necessário que o estudo seja cuidadosamente planeado em pormenor e em profundidade, acautelando desta forma que o trabalho a realizar possa efectivamente trazer algo de inovador.

Ponte (2006: 2) considera que o estudo de caso:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.

O estudo de caso é, portanto, muito mais do que uma história ou descrição de um acontecimento ou circunstância. Os dados são recolhidos sistematicamente. A relação entre as variáveis é analisada e o estudo é planeado metodicamente. O que se procura evidenciar é a interacção de factores e de acontecimentos, de forma a identificar os aspectos pertinentes no caso em concreto e num determinado contexto.

Portanto, para iniciarmos uma investigação científica impõe-se, antes de avançar, que o problema seja identificado, delimitado e caracterizado. Para isso, em primeiro lugar, convém que estejam claros os conceitos-chave, que sustentarão o trabalho a realizar. De seguida importa que sejam identificadas as condições necessárias para se conseguir eleger a tipologia de método mais adequada para de modo a atingir os objectivos delineados, após a identificação do problema. De acordo com o autor convocado, o estudo de caso exige uma implicação forte por parte do investigador, um conhecimento profundo da metodologia que nele está implícita. Daí que, ao contrário do que se pensa, este método não seja fácil, mas muito, ao contrário, árduo. Necessita de um planeamento prévio e da disponibilidade para aplicar as etapas que um tal estudo pressupõe. Nesse sentido, mais adiante iremos centrar-nos sobre estes aspectos em maior pormenor.

É, pois, esta a fundamentação da nossa escolha. Por um lado, retomando Yin (2001), diremos que o projecto que investigamos é um projecto com características exclusivas e que serve um propósito de valor não só para o mundo da educação, mas também para a comunidade em que cada nova intervenção se realiza assim como

para a sociedade, no seu geral. Por outro lado, sustentada em Ponte (2006), diremos que o caso seleccionado vem contribuir de forma decisiva para a compreensão global da mediação escolar, que se constitui, nos nossos dias, num fenómeno digno de apreciação e divulgação.

Stake (2007) lembra-nos a importância da selecção, por parte do investigador, de pessoas, grupos e mesmo de lugares onde as situações estudadas são vivenciadas. Refere-se o autor (Stake, 2007: 243) à selecção como “(...) o passo mais crítico da pesquisa por estudo de caso”, com o que concordamos, já que o centrarmos essencialmente em comportamentos e atitudes, no relacionamento humano em contexto educativo, quanto a nós, pressupõe que possamos lidar com um certo à vontade com essas pessoas. Por outro lado, ainda, pressupõe que o contributo dessas pessoas seja determinante para as questões estudadas, quer pelo estatuto que ocupam na situação em estudo, quer pela forma como se abrem ao diálogo com o entrevistador.

A reforçar o que temos vindo a problematizar, as recomendações de Ludke e André (1986) são mais um motivo para sustentar a nossa opção pelo estudo de caso. A nossa escolha:

- enfatiza a interpretação em contexto, levando-nos a uma inserção na escola onde o projecto estudado está em curso;
- tem em vista a descoberta da metodologia utilizada para a mediação escolar que é o cerne do projecto;
- procura apresentar a realidade o mais completa possível, focalizando os espaços de convívio, não esquecendo a relação da escola com a comunidade em que se insere;
- recorre a uma diversidade de fontes de informação tais como documentação, relatórios, recursos pedagógicos entre outras;
- revela experiências únicas, específicas vividas pelos próprios intervenientes, situações que permitem partir do caso concreto para a generalização.

Fazemo-lo, reconhecendo que, para a avaliação do mérito de um estudo de caso, temos de contar com a certificação de que os pormenores levantados são

suficientes e apropriados para a investigação que se pretende realizar. É esse levantamento que permite relacionar as conclusões a que se vai chegando com a realização da descrição das etapas por que vamos passando. Sublinhamos a ideia de que o facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado. Para o sucesso desse relato, conta a sistematicidade da observação, a frequência do registo dos pormenores bem como a dimensão crítica com que vamos comentando os passos dados, tendo em vista a melhoria da educação. São esses procedimentos que permitem alargar os limites do conhecimento existente e validar a pesquisa realizada (Bell, 1997).

Nesse âmbito, a temática em exploração proporciona-nos, no caso em que nos envolvemos, oportunidades únicas pela forma como têm sido conduzidas ao longo dos cinco anos de existência do projecto, disponibiliza situações intimamente relacionadas com a temática da mediação e permite a descoberta de facetas várias do projecto e a concentração em algumas delas, como se expõe no capítulo 6.

Entendemos esclarecer, agora, relativamente à investigação com adolescentes, pelas inúmeras situações que nos coloca, que ela torna-se *per se* um processo desafiante e, naturalmente, criativo, pois como investigadores adultos, sentimos o que nos separa, em consequência da diferença de idades; referimo-nos às ideias, aos interesses, às extravagâncias próprias da adolescência. Esta realidade obriga-nos a procurar continuamente “(...) maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher traços físicos de suas vidas” (Graue e Walsh, 2003: 120).

Alertam, também, estes autores para a necessidade de agir eticamente, respeitando a maneira de ser dos adolescentes e a sua tendência para se mostrarem independentes e com ideias que os afastam dos adultos, querendo afirmar-se originais com uma identidade própria e com valores marcadamente pessoais. A distância é, pois, muito grande, quer em termos de relações sociais, políticas, culturais, relações de poder e mesmo no que concerne o aspecto físico. Por sua vez, Sarmiento (2003) alerta para o facto de que os adolescentes tendem a encarar as perguntas dos inquéritos e entrevistas difíceis e, por vezes, evitam as respostas.

No caso de investigações com crianças e adolescentes, a posição de Soares (2003: 4-5), ao enfatizar a necessidade do agir eticamente, reforça a investigação com base nas diferenças existenciais de grupos distintos na sua maneira de ser e de viver:

O que nos interessa é que a investigação participativa defende uma relação bilateral entre o investigador e o investigado, onde o investigado é também um investigador, estabelecendo-se, entre os dois, uma relação interativa e aberta a mudança. Os significados e valores presentes terão sempre uma dupla interação: a dos adultos e a das crianças. A investigação participativa confronta-se com dificuldades epistemológicas decorrentes quer da alteridade, quer da diversidade que compõem as suas condições de existência.

Retomando a ideia da proximidade necessária, que no remate do subcapítulo anterior assumimos ser necessária para a nossa envolvência, seguimos a posição que este autor aqui defende, ou seja, “uma relação bilateral entre o investigador e o investigado” que viabilize o diálogo entre gerações diferentes –adultos e adolescentes– e que, em consequência, permita a mudança.

4.3 A recolha de dados

As técnicas de recolha de informação a seleccionar serão aquelas que melhor se possam adequar à(s) tarefa(s) a realizar. A observação e as entrevistas são geralmente os recursos mais utilizados nesta abordagem, tendo em vista identificar os diversos processos interactivos em curso.

Bogdan e Byklen (1994) e Quivy e Campenhoudt (2003) apontam várias formas de recolha de dados nas investigações qualitativas: o inquérito, a entrevista, a observação organizada e a análise de documentos. Nós também optamos, na nossa investigação, por diversos métodos para a recolha de dados. Ao fazê-lo, é nossa intenção conseguir reunir enfoques diversificados do objecto que elegemos para o nosso estudo, para assim melhor compreendermos a sua natureza e a sua essência. Procuramos várias perspectivas quer dos diferentes actores que nele intervêm, quer de olhares que, se bem que externos, estão de alguma forma nele implicados. As informações recolhidas são, pois, de diferente natureza e permitem, pelo seu cruzamento, a construção de uma imagem mais fiel e mais próxima da realidade. Assentaremos, portanto, a nossa interpretação na triangulação de dados, ciente de que se trata de um processo mais fiável que permite objectivar o retrato que nos propomos fazer, evitando que a subjectividade ameace a realidade focada.

Graue e Walsh (2003: 12) valorizam o princípio da triangulação, assente em perspectivas diversificadas e, por conseguinte, apresentando diferentes pontos de vista recolhidos. Essas perspectivas ajudam a evitar a subjectividade própria do ser humano. Sendo variadas, ao cruzarmo-las, encontraremos os pontos comuns e, a partir daí ajudamos a construir uma visão objectiva do objecto focalizado, deixando de lado as variações que as observações recolhidas disponibilizam.

A eleição de métodos para a recolha de dados é um processo, para o qual devemos considerar as opções que se nos oferecem e que estão disponíveis. Haverá, ainda, que estar atento ao exame repetido, quantas vezes for necessário, à modificação de opinião e, consequentemente, à tomada das decisões adoptadas em cada momento bem como às vantagens que advêm da diversidade de caminhos percorridos: (i) a conceptualização e a descoberta de uma teoria realmente aplicável; (ii) a formulação de um melhor conhecimento dos acontecimentos; (iii) a percepção,

por parte dos participantes, desses acontecimentos e a consequente concepção cognitiva dos mesmos; (iv) a possibilidade de aprofundar a investigação de temas controversos (Caride e Meira, 1995).

Daí que seja pertinente reflectir sobre as técnicas de recolha de dados que melhor se adequam a cada situação a investigar. Nesta perspectiva, referimos algumas dessas técnicas. Por isso, retomamos Yin (2001), lembrando que para este autor o recurso a uma variedade de fontes de recolha dos dados e a oportunidade repetida de momentos de pesquisa, em situações diversas, possibilita explorar, descrever ou explicar determinado(s) aspecto(s). Tal acontece, na nossa investigação especificamente com base em documentação variada, relatórios, a página web da escola, os intervenientes no processo, nomeadamente o director, os professores envolvidos, mais comumente os directores de turma, os encarregados de educação e os alunos.

A completar esta posição, convocamos Soares (2003), o qual apresenta algumas ferramentas metodológicas, agrupando-as em quatro categorias, nomeadamente, as que apelam à

- *oralidade* – entrevistas que motivam ambientes abertos de discussão;
- *criatividade* – registos gráfico ou escrito, tais como diários, ensaios ou registos do quotidiano;
- utilização de *recursos de multimédia* – registos escritos em diversificados formatos (ensaios, diários, observações sobre o quotidiano, o uso de fotografia e do vídeo), documentando as representações sobre um determinado acontecimento;
- *expressão dramática* – uso de técnicas dramáticas, observações de situações de faz de conta.

Na fase de implementação, mais do que em qualquer outra, o investigador terá de revelar abertura para aprofundar conhecimentos relativamente à situação, através da observação constante, da escuta, do questionamento, da discussão e da análise, de forma a poder generalizar. Importa, também que se mostre disponível para reformular a actuação, em face dos resultados que vão sendo atingidos, para que

possa compreender a situação, quer num contexto restrito quer num outro de âmbito mais alargado.

Pede-se-lhe também uma abertura à prática da auto-crítica e à aceitação de críticas da comunidade em que se insere, seja ela a educativa ou a social. O questionamento e o levantamento de hipóteses constituem um repto sempre presente, permitindo, na sua sequência, o comprometimento e envolvimento frequentes e de longo prazo com os problemas identificados.

Daí surgirá a procura de uma implicação cada vez mais consciente por parte dos intervenientes no processo, o compromisso em partilhar os riscos de reacções negativas e de rejeição, que os poderes instituídos podem causar a um processo de investigação participativa: articular os seus conhecimentos com os demais intervenientes de forma adequada e oportuna.

Só, assim, poderá emergir o compromisso de manter os seus interesses pessoais sempre numa dialéctica com os interesses da comunidade académica, educativa e social, quer pelo prosseguimento de uma acção decorrente da investigação, quer pela publicação dos resultados. Atitudes estas, subordinadas aos interesses e prioridades de toda a comunidade.

Por isso mesmo, é de todo o interesse que o investigador esteja atento a elementos novos que eventualmente possam surgir e possam vir a revelar-se importantes, durante o estudo, independentemente de partir ou não de alguns pressupostos teóricos iniciais. É, também, relevante a disponibilidade deste para a descoberta de novas respostas e novas interrogações, à medida que o trabalho vai progredindo. Partindo do contexto em que se situa e tomando-o como princípio básico, será possível uma melhor e mais completa apreensão do objecto de estudo. A preocupação em relacionar as acções, as percepções, os comportamentos e as interacções das pessoas com a situação específica onde ocorrem ou com a problemática a que estão ligadas contribuirá para o êxito do projecto de investigação/intervenção. O investigador procurará dar ênfase à complexidade natural das situações e evidenciar a interacção gerada entre os diversos elementos.

A apresentação dos resultados deve estar comprometida com a revelação da multiplicidade de dimensões existentes numa determinada situação ou problema, com o objectivo de o enquadrar como um todo. Pelo recurso a dados variados, obtidos a partir de fontes diversificadas, tendo em mente que importa diversificar também os momentos e as situações de recolha, o investigador poderá cruzar as informações que vai obtendo com vista a confirmar ou infirmar a hipótese, que à partida levantou.

Depara-se, assim, com a possibilidade de reformular o plano inicial que sustenta a investigação, ajustando-o às descobertas que vai fazendo. Prosseguindo, terá a ocasião de associar/relacionar os dados então registados, com outros resultantes das suas experiências. Importa, também que as opiniões contraditórias sejam postas em evidência, para que se aprofunde a fiabilidade de umas e outras e para que a subjectividade não se sobreponha à objectividade. A realidade será, deste modo, apresentada sob diferentes perspectivas, não podendo considerar-se uma mais verdadeira do que a outra.

4.3.1 A documentação

Uma investigação que se focaliza no mundo da educação, mais propriamente na comunidade educativa, obrigatoriamente recorre a documentação variada e de proveniência diversificada. Tivemos oportunidade, na componente teórica-normativa, de questionar as actividades da escola em diversos cenários, uns mais abrangentes do que outros. Abordámos documentação emanada de instituições internacionais, princípios orientadores da educação, directrizes oriundas da Europa e, mais proximamente, do Ministério da Educação de Portugal, estudando alguns documentos cujo teor se delineia como importante e fundamental para o tema da nossa investigação. Num segundo momento, restringimos o escopo da nossa pesquisa e entrámos no espaço escola, procurando dessa feita, estudar a documentação que enquadra esta instituição e que a apoia a criar o clima propiciador da educação em geral e do processo ensino-aprendizagem em particular. A própria escola é orientada no sentido de criar documentação orientadora e contextualizadora do trabalho que nela se desenvolve. Mais restrita e aprofundada, ainda, foi a pesquisa no âmbito da temática em estudo – a mediação escolar.

Vemo-nos, pois, confrontadas com uma enorme quantidade de documentos e somos inquietadas, muito frequentemente, com alterações aos conteúdos dos documentos que temos de consultar e estudar para orientar o nosso trabalho. Por esse motivo, a colecta da documentação é uma componente muito importante nesta investigação.

Contemplar o uso de documentação num trabalho de investigação, implica por parte do investigador, a identificação precisa não só do tema, mas também dos aspectos que nele necessariamente têm de ser focalizados para que a compreensão possa ser efectuada. Pela nossa experiência, temos, assim, uma séria de etapas a percorrer:

- a identificação dos aspectos a realçar no estudo que nos propomos fazer;
- a selecção criteriosa da documentação a analisar;
- o traçar da evolução dos subtemas abordados nos aspectos;
- o relevar da pertinência desses subtemas para o tema em si;
- a delimitação dos contributos que cada aspecto focado traz para o problema em foco;
- a passagem da compreensão dos conteúdos à crítica destes, apoiada nas teorias que nos permitem encontrar uma sustentação sólida e plausível;
- a proposta de alterações, visando a transformação com o objectivo de promoção de um aprimoramento.

Apoiada em Sarmiento (2000) e em Afonso (2005), reconhecemos também a necessidade de classificar a documentação recolhida não só tendo em conta a sua origem e os aspectos que nela são focados, mas também no que às diferentes finalidades concerne; por exemplo, na nossa investigação, encontramos documentos que:

- projectam a acção escolar –de modo geral, a educativa; de modo mais específico, a pedagógica, a atitudinal e comportamental, a socializante–;
- orientam a produção de registos dos resultados das actividades que têm lugar na escola –de modo geral, na comunidade; de modo mais

específico, nos sectores pedagógicos (direcção; coordenação; gestão; sala de aula)–;

- estabelecem normas para interacção da comunidade escolar com a comunidade educativa e, eventualmente, com pares.

Em suma, contemplamos documentos de cariz prospectivo, de cariz performativo, mas também de cariz arquivista, todos eles de utilidade para a investigação, ora servindo de fonte, ora servindo para uma melhor compreensão, ora para nos questionar e guiar para uma posição reflexiva e mesmo crítica.

4.3.2 O inquérito

Quando chegamos ao ponto de uma etapa de investigação dedicado à concepção de um instrumento de recolha de dados, é necessário já ter realizado todo o trabalho preliminar relacionado com o planeamento, a consulta e a definição exacta da informação que temos necessidade de obter. É nesta fase que se está em condições de saber se determinado método ou técnica é o/a mais adequado/a ao objectivo a alcançar e se, através dele/a, se obterão dados relevantes.

Muitos consideram que o inquérito é a forma mais eficaz para recolher a informação. Para Quivy e Campenhoudt (2003: 190):

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.

Esta explicação, leva os autores, um pouco mais adiante, a definir o questionário como “(...) um instrumento de observação não participante baseado numa sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio” (2003: 192).

Para conceber um inquérito, que dê a informação necessária ao estudo, há que, por um lado, procurar que seja aceite pelos inquiridos e, por outro, que não levante problemas na altura de analisar. Assim, é importante reflectir sobre

- o tipo de questões e a sua formulação;
- a apresentação quer do inquérito, quer das questões;
- o ensaio ou aferição do inquérito;
- a distribuição e a devolução.

No capítulo 7, consagrado à recolha e tratamento de dados, exploramos estes aspectos, na apresentação dos inquéritos que construímos. É igualmente importante ter em conta que na altura da concepção dos inquéritos é necessário reflectir sobre a forma como as respostas serão analisadas, e não depois de todos os inquéritos terem sido devolvidos. Reflectindo sobre os objectivos do inquérito entendemos ser necessário ter-se presente o que Hill e Hill (2000) apontam:

- as questões necessárias para atingir esses objectivos;
- a anotação, em fichas, de perguntas potenciais que, mais tarde, permitirão a sua ordenação;
- várias tentativas para formular as questões, não só para eliminar o factor ambiguidade, como também para obter o grau de precisão necessária de forma a que os inquiridos compreendam exactamente o que lhes é perguntado;
- a linguagem a utilizar, de forma a que possa ser compreendida pelos destinatários;
- o tipo de questões a formular de forma a ser possível mais tarde classificar e analisar as respostas.

Os inquéritos constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação, partindo do princípio de que estes são suficientemente disciplinados, abandonam as questões supérfluas e avançam para a tarefa principal. Por outro lado, quanto mais estruturada for uma questão, mais fácil será analisá-la. Recorremos à inventariação realizada por Youngman (1987) que aponta para sete tipos de questões:

- *Verbal ou aberta* – a resposta aguardada é uma palavra, uma frase ou um comentário mais longo;
- *Lista* – é apresentada uma lista de alíneas, podendo qualquer delas ser seleccionada;
- *Categoria* – a resposta será apenas uma de entre um conjunto de categorias;
- *Hierarquia* – neste tipo de questão é pedido ao inquirido que ordene algo;
- *Escala* – processo de escalonamento de informação (nominal, ordinal, de intervalo, relacional) que podem ser utilizadas nos inquéritos;
- *Quantidade* – a resposta é um número (exacto ou aproximado) que traduz uma quantidade de determinadas características;
- *Grelha* – Apresenta-se uma tabela ou grelha para registar respostas a uma ou mais questões ao mesmo tempo.

De notar que as respostas a questões verbais podem produzir informações úteis, mas a sua análise levanta alguns problemas. É possível que seja necessário uma espécie de análise de conteúdo para material verbal, a não ser que a informação obtida tenha fins especiais. Podemos, por exemplo, considerar necessário fornecer aos inquiridos a oportunidade de exprimirem as suas opiniões sobre o tópico a ser investigado ou de apresentarem algumas queixas. Podemos, também, querer utilizar estas questões como introdução a uma entrevista subsequente, ou recorrer a uma entrevista piloto, onde o importante é saber que aspectos do tópico são de interesse particular para o inquirido. Seguiremos estes passos, deles dando conta no capítulo 6, onde desenvolvemos a apresentação do projecto em si.

4.3.3 A entrevista

A entrevista é muito mais do que um instrumento pois com ela e a partir do que com ela se recolhe, o investigador pode indagar e aprofundar os assuntos que aborda. De acordo com Caride (1995), podem ser identificadas duas modalidades: a entrevista estereotipada, pré-sequencializada e com uma estruturação rígida ou, então, a não estereotipada e não estruturada, que permite dar maior relevo à dimensão qualitativa, procurar o aprofundamento da(s) questão(ões) por parte do entrevistado. No entanto, este autor considera que entre estas duas modalidades

básicas podem existir outras variantes intermédias que tornam esta técnica mais flexível e polivalente, no âmbito das ciências sociais, como a semi-estruturada, que utilizaremos na nossa investigação.

Para enfatizar a ideia da flexibilidade e da polivalência da entrevista, recorreremos a Fortin, Côté e Filion (2009), na medida em que estes autores evidenciam a dimensão comunicacional e interactiva desta técnica de recolha de dados, afirmando que se constitui por um “(...) modo particular de comunicação verbal entre duas pessoas” e explicam a interacção: “(...) um entrevistador que recolhe dados e um respondente que fornece a informação”. Estabelece-se, portanto, uma relação de intersubjectividade, já que para além do saber ouvir o entrevistador tem de obedecer ao princípio da flexibilidade que anteriormente referimos, alterando se necessário a ordem com que, previamente, ordenou as perguntas a colocar: “(...) fornece ao respondente a ocasião de exprimir os seus sentimentos e as suas opiniões (...)” (Fortin, Côté e Filion, 2009: 375).

São três os objectivos da entrevista, apontados pelos autores aqui convocados, nesta conceptualização, evidenciando a acção que nela se desencadeia no exame dos conceitos e na tentativa da compreensão de um determinado fenómeno tal como é percebido pelos actores sobre quem incide. Focam, também, o seu uso em termos de aferir e medir algo ou identificar alguma ideia implícita na acção em análise; remetem para a complementaridade da entrevista relativamente a outros métodos de recolha de dados. Atendendo a esta complementaridade, juntaremos também a ideia de reforço e consolidação dos dados obtidos por outros meios.

A nossa opção pela entrevistas semi-estruturada tem a ver com o clima de confiança que o investigador estabelece, começando por avançar, primeiramente e informalmente, com “(...) questões simples e colocar progressivamente questões mais complexas (...)” favorece a criação desse discurso, “(...) as questões são inspiradas pelas circunstâncias (...)” baseadas, de forma subjectiva, num acordo mútuo (Fortin, Côté e Filion, 2009: 377).

A grande vantagem da entrevista reside, efectivamente, na flexibilidade desta técnica e da sua adaptabilidade a cada caso concreto. Um entrevistador habilidoso consegue explorar ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, função

que, com um inquérito, nunca poderá conseguir realizar. A forma como determinada resposta é dada, o tom de voz, a expressão facial, a hesitação podem fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria. Com esse intuito, importa que os tópicos sejam seleccionados, as questões elaboradas, os métodos de tratamento e análise sejam considerados, testados e mesmo validados, para que o trabalho implicado seja organizado e dê os resultados procurados.

Assim, procuraremos ter em atenção que a formulação das perguntas não pode, de forma alguma, influenciar as respostas do entrevistado nem pode partir de premissas, isto é, de ideias pré-concebidas. Estamos conscientes da necessidade de preparar os tópicos e apontá-los em fichas, de forma a poder decidir a ordem das perguntas, logo que estejam considerados todos os assuntos a abordar.

Porque a entrevista pode constituir um espaço de opressão para o entrevistado, Taylor e Bogdan (1986) alertam os investigadores qualitativos a não ignorarem a sua influência sobre os actores do estudo em causa e sobre eventuais intervenientes, que surjam na cena do trabalho. No entanto, aconselham a que se procure controlar esses efeitos e reduzi-los ao mínimo, ou pelo menos procurar tê-los em atenção no momento da análise e da interpretação.

A expressão das ideias e sentimentos do entrevistado suscita também por parte do entrevistador a preocupação de criar um ambiente de descontração e entusiasmo, para que aquele se sinta à vontade e possa ir avançando com a formulação das ideias que lhe ocorrem provocadas pelas questões avançadas. Por essa razão, se recomenda uma atenção especial à ordem pela qual as perguntas são dirigidas ao entrevistado, pois a sua (não) sequencialidade pode ser determinante para estabelecer um bom relacionamento durante o tempo que a entrevista dura. A gestão do tempo é, também ela, importante para garantir que a forma fluida e de confiança em que a entrevista acontece e a oportunidade de registar as respostas de forma organizada.

As entrevistas consomem muito tempo. Face ao que temos vindo a problematizar, como seja a criação de um ambiente propiciador à comunicação, a expressão de sentimentos, a organização das ideias, Woods (1987: 82) opta por utilizar o termo conversação, já que na sua óptica a comunicação mantida assenta

num “(...) processo livre, aberto, democrático, bidireccional e informal, onde os indivíduos se podem manifestar tal como são, sem se sentirem presos a papéis determinados (...)”. Disso daremos conta, no momento oportuno, quando apresentarmos os guiões das entrevistas aplicadas e a forma como são tratadas as informações prestadas pelos entrevistados.

4.3.4 A observação

A observação consiste numa recolha sistemática de dados, utilizada pelos investigadores, no exame de acontecimentos que envolvem pessoas em situações que lhes são naturais e que fazem parte do seu dia-a-dia. Implica, por parte do investigador, um comprometimento com uma situação social, num espaço de tempo prolongado que permita um acompanhamento continuado e em condições definidas por métodos previamente pensados e organizados. Todavia, deve estar sempre aberta à improvisação de forma a uma adaptação às especificidades do local, do acto em si, dos sujeitos envolvidos. Só assim poderá nascer com naturalidade o interesse pela situação e gerar-se a empatia necessária para a compreender.

Supõe, portanto, um investimento do observador na análise da situação, do evento, do(s) protagonista(s), que depende do próprio modo de olhar do observador (Cardoso, 1986); isto é, por muito que se procure a objectividade, não é possível anular por completo a subjectividade. O registo das observações é geralmente acompanhado de anotações reflexivas, que podem assumir diários de campo. O que interessa é pôr em destaque a descrição do(s) espaço(s) físico(s), apresentar os sujeitos envolvidos, dar conta das vivências do dia-a-dia, das reacções e alterações que se vão perpetuando quer no espaço, quer nos indivíduos e, portanto, nas atitudes e comportamentos.

Observar implica, então, dar atenção a uma situação em particular que se torna alvo de estudo para, a partir de registos efectuados, se poder contar o que aconteceu, descrever situações que mereçam ser postas em destaque, evidenciar factos específicos do dia-a-dia, construindo desse modo cadeias de significação para uma determinada temática.

A *observação participante* é a técnica etnográfica mais utilizada, em cenários naturais, com vista a conhecer a realidade educativa e social. Nela, o investigador

insere-se nos contextos que observa, interage com os sujeitos da realidade que escolheu como objecto de estudo e participa nas acções que se desenrolam. Esta participação permite-lhe captar como é que os protagonistas constroem, actuam e interpretam as suas próprias realidades. A forma como o investigador/observador se envolve no cenário a observar é a principal característica e virtude desta técnica. Este envolvimento permite-lhe compreender em profundidade a realidade.

Lembramos que, de acordo com Ketele (1999: 27), que “(...) observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo final ou organizador e dirigido a um objecto para recolher informações sobre ele». Este processo requer atenção, isto é, uma concentração da parte do observador que orientado por determinado propósito, vai seleccionando os aspectos que mais interessam ao seu estudo. Na investigação científica, a observação é concebida em função de um quadro teórico de referência e está orientada por um objectivo final ou organizador do próprio processo. Este tem como função imediata a recolha de informação sobre o objecto tido em consideração. Esta técnica de recolha de informação pressupõe uma actividade de codificação, isto é, a informação recolhida e seleccionada é traduzida graças a um código para ser transmitida a alguém.

Em relação à entrevista, já que ela tem por objecto principal o discurso do sujeito e a observação tem por objecto principal os comportamentos observáveis. Outra característica pode ser apontada em termos de diferenciação: a entrevista é um acto bidireccional, já que recorre à comunicação, enquanto a observação é um acto de sentido único, salvo em certos casos particulares como a *observação participante*, na qual o observador é também actor e faz uso da palavra.

Nesta investigação, não sendo a investigadora uma profissional da escola em estudo, a observação que realiza tem uma *dimensão não participante*. Seguimos, então os conselhos de Ketele (1999), optando por organizar a observação e utilizá-la como instrumento para complementar a recolha de informação, tendo por orientação as *orientações* abaixo apontadas:

- pedir permissão hierarquicamente para iniciar o processo;
- disponibilizar os canais oficiais;
- preparar cuidadosa e previamente a observação;

- discutir com o responsável e com as pessoas que serão observadas o lugar que lhe caberá ocupar durante a observação;
- decidir exactamente que informação recolher;
- fazer uma lista de todos os tópicos/aspectos sobre os quais é necessário obter informações;
- ponderar sobre a razão pela qual essa informação é necessária;
- rever e ponderar a necessidade de contemplar ou não todos os aspectos apontados eliminando os que não estejam directamente associados à temática em investigação;
- questionar-se se a observação será a melhor forma de obter a informação desejada;
- considerar alternativas;
- verificar se o interesse reside particularmente no conteúdo, no processo, na interacção, na intervenção ou noutro aspecto qualquer;
- ponderar e discutir o que se pretende fazer com intervenientes no processo de investigação;
- conceber o cronograma das actividades para uma melhor orientação do trabalho a realizar;
- consultar eventuais relatórios publicados ou registos disponíveis;
- fazer adaptações das informações sempre que necessário;
- ponderar sobre o valor e a funcionalidade da informação recolhida para a temática em investigação;
- questionar o interesse do produto e a significância dos dados para tirar conclusões relativamente ao assunto em causa;
- testar o método eleito e revê-lo se necessário;
- seleccionar as categorias que possam servir a classificação dos dados recolhidos;
- conceber o seu próprio sistema estenográfico (símbolos, letras, etc.);
- praticar a forma de fazer os registos até adquirir confiança na formulação eleita;
- traçar um plano do espaço em estudo, indicando a disposição dos intervenientes;

- certificar-se de que dispõe de cópias de tabelas ou listas em número suficiente;
- consultar actas de reuniões anteriores, agendas, planos de trabalho que estejam relacionados com o caso em estudo;
- lembrar-se de que as tabelas por muito sofisticadas que sejam, nunca dirão tudo o que se passou;
- tentar integrar o acontecimento no seu contexto organizacional;
- analisar e interpretar os dados recolhidos;
- considerar o que os factos indicam e implicam.

Estas orientações são tidas em conta nesta investigação, ajudando a planear o trabalho de forma ponderada e sustentada, ajudando também a melhor compreender as respostas obtidas nos inquérito e entrevistas. As etapas delineadas servem essencialmente como meio de nos organizarmos para avançar com a investigação empírica, mas não só. Levam à reflexão e à reorientação da planificação inicial sempre que necessário, mantendo o foco nas questões em estudo. A observação está, portanto, presente em todos os momentos, como sustentáculo e complemento dos meios que utilizamos para a recolha e tratamento de dados.

5 A escola e o seu contexto

Neste ponto pretendemos evidenciar a realidade na qual está inserida a escola em estudo –*Escola Secundária/3 Daniel Faria de Baltar*–, de modo, a melhor compreendermos o seu *contexto envolvente*. Inserimos este levantamento, no âmbito da metodologia etnográfica. Retomando o que a propósito referimos, neste momento, damos uma atenção particular à contextualização do estudo que realizamos, procurando conhecer não só o espaço em causa, numa perspectiva evolutiva, fixando-nos no presente, como também a envolvência dos actores que estão em cena no projecto eleito para a nossa investigação –*Projecto EPIS*– implementado na escola em estudo no *concelho de Paredes*.



5.1 Contextualização histórico-geográfica do concelho de Paredes



Imagem 1 – Localização do Concelho de Paredes

Situado na região Norte, Paredes é um concelho do Distrito do Porto, que em termos europeus pertence à NUT II – Norte e à NUT III – Tâmega. Localiza-se numa zona intermédia da região entre o Douro e o Minho. Com cerca de 157 km² de área, o concelho subdivide-se em 24 freguesias que são: Aguiar de Sousa, Astromil, Baltar, Beire, Besteiros, Bitarães, Castelões de Cepeda, Cête, Cristelo, Duas Igrejas, Gandra, Gondalães, Louredo, Madalena, Mouriz, Parada de Todeia, Rebordosa, Recarei, Lordelo, Sobreira, Sobrosa, Vandoma, Vila Cova de Carros e Vilela (Imagem 1). A Norte, deste concelho, estão os concelhos de Paços de Ferreira, a Sul está Gondomar, a Poente Valongo e a Nascente está Penafiel.

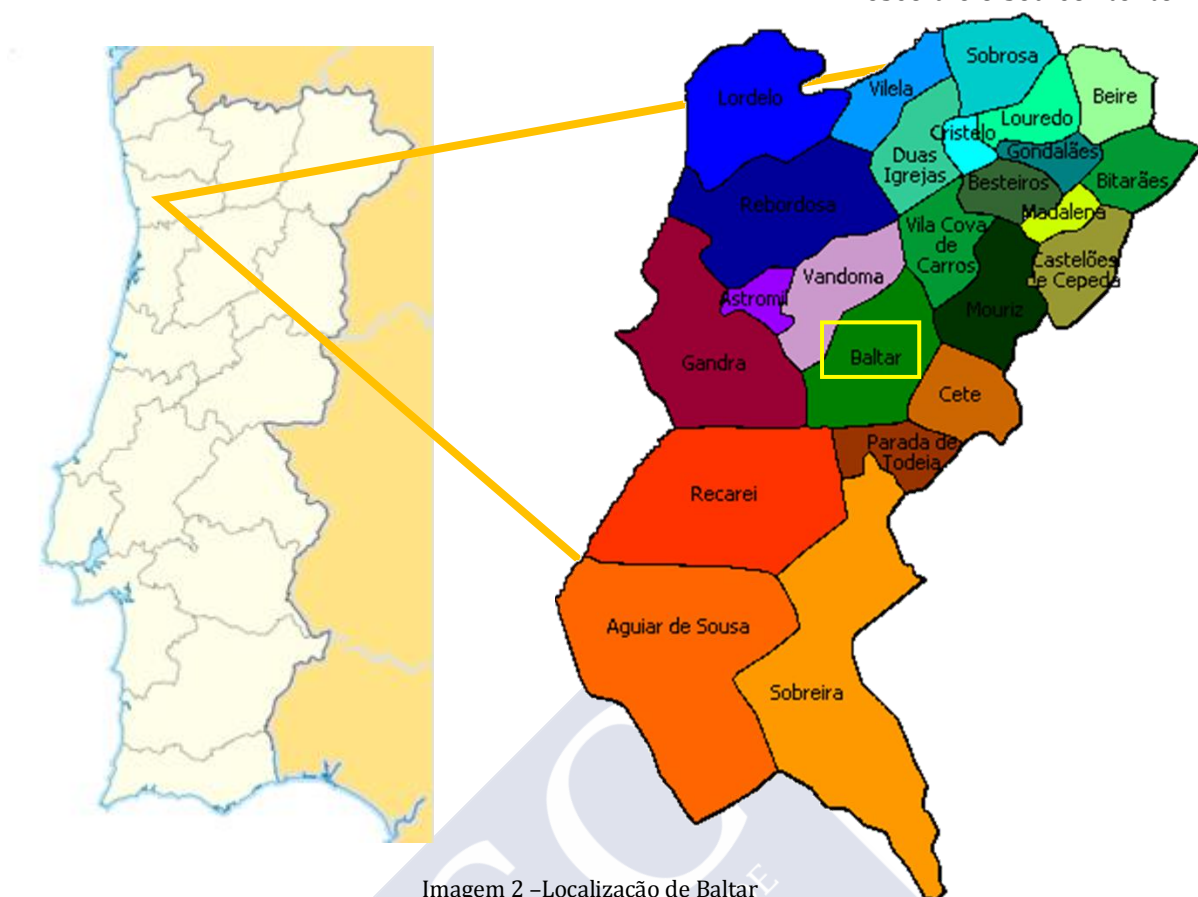


Imagem 2 –Localização de Baltar

A origem de Paredes está ligada ao Julgado de Aguiar de Sousa, bastante importante a nível político e administrativo, segundo as Inquirições de 1220 e de 1258. Era um dos mais importantes julgados –território de jurisdição– entre o Douro e o Minho. Estes julgados estavam sob alçada de um juiz que representava os interesses do Rei.

Até ao séc. XVIII, Paredes fazia parte da freguesia de Castelões de Cepeda, mas, com o passar dos anos, foi ganhando importância e nos finais deste século já tinha Paços de Concelho e Pelourinho.

Em 1770, o concelho de Aguiar de Sousa foi transferido para o Julgado de Penafiel, todavia em 1820 entrou em vigor a constituição, provocando uma reorganização territorial, levando assim, em 1821, à extinção do concelho de Aguiar de Sousa e a maioria das suas freguesias, que lhe pertenciam, passaram a fazer parte da freguesia de Paredes, englobando assim, mais 23 freguesias.

Com a reorganização administrativa, a 6 de novembro em 1836, Passos Manuel criou o concelho de Paredes, adquirindo assim a categoria de Vila em 1844 e a 20 de junho de 1991 adquiriu a categoria de cidade.

Este concelho abarca, no norte do país, uma área de 156 km², contribuindo com uma beleza natural para que o Vale do Sousa seja considerado uma das regiões mais prósperas e belas de Portugal.



Imagem 3 – Vale do Sousa (Paredes)

A sul encontram-se os vales traçados pelos rios Sousa e Ferreira que apresentam paisagens de grandes recursos naturais, que vão sendo raras em Portugal, na actualidade. No curso destes rios, existem dois lugares especiais: o “Salto”, também conhecido por “Boca do Inferno”, na freguesia de Aguiar de Sousa; e as quedas de “Penhas Altas”, na freguesia de Lordelo.

Em termos de *acessibilidade*, este concelho é de fácil acesso pois a região é percorrida por várias estradas nacionais, municipais e por auto-estradas –a A4 que liga Porto a Vila Real e a A42 que liga Ermida a Lousada– com saídas para as diferentes freguesias. Também, a nível ferroviário, se regista esta facilidade, já que o concelho é atravessado pela linha do Douro. Encontra-se a 20 minutos da cidade do Porto, pelo que podemos chegar ao aeroporto internacional Francisco Sá Carneiro, rapidamente.

A norte do concelho de Paredes e entre as 24 freguesias que fazem parte deste concelho, encontra-se a vila de Baltar com uma área de 7,40 km². Em 2011, segundo os dados registados pelo Instituto Nacional de Estatística [INE]. Informa que, desta freguesia, nesse ano:

- faziam parte 4818 habitantes, com uma densidade populacional de 625,7 habitante/ km²;
- o número de agregados familiares era de 1655 e
- o número de Alojamentos Familiares era de 2043.

Ainda, segundo a mesma fonte em 1991, a população era de 4023, em 2001 era de 4666 e, como referido em cima, em 2011, a população residente era de 4818. Ora, analisando estes dados, do ponto de vista da evolução demográfica, podemos dizer que Baltar teve um notório e acentuado crescimento.

A origem etimológica da palavra Baltar foi explicada, de várias formas bem diferentes, por autores, entre os quais referimos Leal (1873), que nos diz que é “(...) uma junção de duas palavras célticas –*balt* (água) e *aar* (corrente)”. Já para Ferreira (s/d), Baltar é, segundo este Arqueólogo Português, pois, um nome geográfico que aparecera já documentado em 1087.



Imagem 4 – Vila de Baltar

Baltar, durante a Idade Média, fez parte do concelho de Aguiar de Sousa. D. João I, em 1386, concedeu-lhe o título de honra, doando-a a João Rodrigues Pereira. Vindo mais tarde, João Rodrigues Pereira, a 30 de Outubro de 1501, a trocar esta honra com o seu primo D. Nuno Alvares Pereira que, por sua vez, a doou à sua filha e marido, os Condes de Barcelos e os primeiros Condes de Bragança.

No ano de 1515, D. Manuel concedeu um diploma –o Foral–, que apenas era atribuído a locais importantes do reino de Portugal. Nesta carta de Foral de Baltar, eram definidos os direitos e deveres perante o monarca assim como o *valor patrimonial das terras*.

Dom Manuel per graça de Deos Rey de Portugal e dos Algarves daaquem e dalem mar em Africa Senhor da Guinee e Comquista e Navegaçam e Comercio Ethiopia, Arrabia, Perssia, e da India. A quantos esta Nossa Carta de Foral dado aa terraa de Baltar para sempre virê Fazemos saber que per bem das semtenças detreminações geraaes e espiçiaaes que foram dadas e feitas por Nós e com os do Nosso Cõsselho e leterados acerca dos Forays de Nossos Regnos e dos direitos Reaães e trebutos (...) pagar. E asy pellas Imquirições (...) que os direitos Reaães tinham Achamos per Imquirições do tombo que as Remdas e direitos Reaães se devem ahy recadar (...).

A partir deste momento, Baltar passou a ter Foral próprio, com Câmara constituída por dois Vereadores, Juiz Ordinário, Tribunal, Cadeia, Força e Pelourinho, mas estava sujeita à justiça superior de Barcelos. Esses privilégios concedidos, por D. Manuel, foram confirmados a 6 de março de 1736 por D. João VI, elevando Baltar à categoria de vila.

Baltar pertenceu à casa de Bragança (norte de Portugal) até ao século XIX e, devido ao prestígio que alcançou ao longo dos séculos, em 1834, formou um concelho próprio, do qual faziam parte nove freguesias: Baltar, Cete, Vandoma, Astromil, Gandra, Sobrado, São Martinho do Campo, Rebordosa e Lordelo. Mas, este concelho, durou apenas três anos, sendo extinto em 1837. O edifício público, ainda existe, com brasão d'armas, em que o rés-do-chão pertence à cadeia.

5.2 As principais actividades Económicas do Concelho

Desde sempre, Baltar, em termos económicos, foi um local bastante relevante devido às *trocas comerciais* e à sua riqueza, tanto a nível da *produção agrícola* como em *termos administrativos*. Assinalamos, também, uma grande vantagem que é a sua posição geográfica, que a coloca entre a cidade do Porto e o interior norte do país.

A Feira de Baltar teve início no ano de 1755, sendo muito importante, mesmo durante a Idade Moderna. A cada dia 16 de todos os meses, era realizada a Feira de Baltar que foi determinante, a nível económico, para aquela zona. Actualmente este lugar pertence à Câmara Municipal onde está a funcionar uma escola do 1º ciclo.

Como podemos ler nas Memórias Paroquiais de 1758 (foi um inquérito, ordenado pelo Marquês de Pombal, realizado a todas as Paróquias de Portugal, três anos após o sismo de Lisboa), o texto de referência assinala, também, uma feira franca anual no dia 16 de Abril com duração de três dias. O progresso de Baltar foi precoce, tornando-se notável, devido ao comércio que foi de grande importância e constitui num factor decisivo para esta freguesia, mantendo-se assim ao longo dos tempos. Já no século XIX, existia a *Loja do Brasileiro* que era uma grande casa comercial, onde as pessoas e até as pequenas mercearias se iam abastecer. Naquela época já havia, também, padarias, doçarias, lojas de fazendas, farmácias, mercearias, etc.

Durante a Idade Média foi desenvolvida uma actividade de grande importância, favorecendo o desenvolvimento local, sustentada pelos almocreves que transportavam mercadorias de umas localidades para outras, pelo recurso a bestas cavалares e muares. Esta *actividade dos almocreves* foi de extrema importância para as trocas comerciais. Eles desenvolveram, de forma eficaz, o *comércio fluvial e marítimo* e contribuíram para o desenvolvimento das *comunicações inter-regionais* e a *integração económica* do território.

As linhas comerciais mais importantes em Portugal, nos séculos XIV e XV, estavam divididas em quatro zonas: a do norte, a do centro norte, a do centro sul e a do sul. Em todas as permutas comerciais realizadas nestas linhas do país, transportavam essencialmente o peixe fresco e sal do litoral do país para o interior trocando-os pelos cereais.

Na zona norte, as trocas eram feitas entre as cidades de Bragança, Chaves, Lamego e Viseu, as quais mantinham uma relação estreitas entre elas e de onde saíam os almocreves para irem ao Porto, a Matosinhos e a todos os portos do mar em busca de peixe fresco ou seco, sal, trocando-o por cereais, vinho, castanhas, nozes e azeite, que transportavam consigo para as permutas.

Os almocreves foram de grande importância nessa época, pois para além de permitirem eficazmente as trocas comerciais, contribuíram, também, para o desenvolvimento das comunicações entre as diferentes regiões e a integração económica territorial.



Imagem 5 - Almocreve

Tudo isto passou, mas Baltar não ficou parado no tempo. Hoje em dia, continua a ser uma das freguesias de grande movimento comercial e industrial, não esquecendo as inúmeras oficinas e fábricas de mobiliário. É uma das freguesias relevantes do concelho de Paredes e foi elevada a vila em 1 de julho de 2003. Actualmente continua a contribuir para o desenvolvimento económico, social e cultural da região.

A vila de Baltar faz parte de uma das vinte e quatro freguesias de Paredes e está inserida numa área suburbana. É de fácil acesso devido à proximidade da auto-estrada A4 e é atravessada pela estrada nacional nº 15. Hoje em dia, mantendo, ainda, a mesma vocação em relação às actividades económicas, a freguesia de Baltar continua com uma grande tradição comercial. O pequeno comércio é caracterizado pela restauração, minimercados, lojas de roupa, artigos desportivos, floristas, drograrias, assim como comércio de: imobiliário, combustíveis, lubrificantes, automóveis e seus acessórios. Em termos de serviços, a freguesia está, igualmente bem servida é de realçar a existência de:

- Instituições educativas (públicas e privadas);
- Igreja e Centro Paroquial;

- Corporação dos Bombeiros Voluntários;
- Instituições bancárias/seguradoras;
- Junta de Freguesia de Baltar;
- Posto de correios;
- Extensão de centro de saúde de Paredes;
- Laboratório de análises clínicas;
- Consultórios médicos;
- Centro de Dia Pereira Inácio;
- Centro de Recuperação para Deficientes Motores e Mentais (EMAÚS);
- Unidade de Saúde Familiar de Baltar;
- Associações Culturais e Desportivas;
- Empresas (restauração, mobiliário, cabeleireiros, construção civil, serralharia, mecânica...);
- Gabinetes de projectos;
- Heliódromo;
- Kartódromo.

Todas estas instituições/empresas podem exercer a sua influência, ou seja, cooperando no processo de socialização, dos seus alunos, das famílias e toda a comunidade local.

O sector primário tem vindo a perder a sua importância a nível económico, embora ainda, exista a produção para o próprio consumo. As oficinas e fábricas de mobiliário têm vindo a aumentar, desenvolvendo-se, assim, o sector secundário. O sector têxtil, também, se encontra presente com a existência de algumas empresas neste sector e, prevendo-se um aumento significativo nesta actividade, foi criada a empresa *Paredes Industrial, E. M.*, responsável pela dinamização, promoção e gestão do Parque e Empresarial de Baltar/Parada de Todeia.

A indústria local, caracterizada pela presença predominante dos sectores secundário e terciário, tem registado uma *inexistência de quadros técnicos qualificados*, na qual está implicada a *falta de formação profissional* e o *abandono escolar*, isto é, a saída precoce dos jovens da escola. Porém, resultante de investimentos mais recentes, condições de acessibilidade têm vindo a surgir e, em

consonância, regista-se por parte dos responsáveis políticos e educativos, uma maior atenção aos interesses e necessidades da região, o que tem levado a um desenvolvimento notável na área educativa de Baltar.

As instituições/empresas têm cooperado no processo de socialização, contribuindo decisivamente para ganhos sociais quer dos alunos, quer das suas famílias e, consequentemente, da comunidade envolvente da escola e da sociedade em geral. Entre as instituições que se têm evidenciado, destacamos o Hospital Padre Américo, a Casa da Cultura de Paredes, a Academia de Música de Paredes, a Fundação A. Lord, o Rotary Club de Paredes, a imprensa local (rádios e jornais), os complexos desportivos de Paredes, de Rebordosa entre outros, a Biblioteca Municipal e o Centro de Formação Profissional das Indústrias da Madeira e do Mobiliário de Lordelo.

Têm sido relevantes os contributos prestados e o serviço disponibilizado ao concelho, pelas instituições referidas e a escola em estudo tem-se mostrado atenta e interessada em promover uma aproximação, que tem levado a uma maior integração no meio envolvente, nomeadamente através do desenvolvimento de parcerias.

Importa, também, ter presente que, na área educativa de Baltar, para além do Agrupamento de Escolas, existe ainda uma instituição do ensino superior – a CESPU (Cooperativa de Ensino Superior Politécnico Universitário), localizada na cidade de Gandra. Trata-se de uma instituição privada, sem fins lucrativos, constituída na década de 80 do século XX, com o intuito de promover a formação avançada e consequentemente o aumento do nível académico da região, respondendo ao repto de melhoria das condições socioeconómicas da região. Tem, pois, princípios que se identificam com o projecto que se constitui em objecto de estudo desta investigação.

5.3 A Escola Secundária/3 Daniel Faria – Baltar

A escola em estudo está em funcionamento desde Janeiro de 1992. Os seus edifícios já contam com algum tempo, apresentando, por isso, algumas degradações vindas dos tempos passados. É envolvida por um amplo recreio e muitos espaços verdes.

5.3.1 Características gerais



Imagem 6 – Escola Secundária/3 Daniel Faria de Baltar

A escola secundária de Baltar foi criada em 1975 pela portaria 724/75, de 5 de Dezembro. Exerceu as suas funções nas antigas instalações do Seminário no Lugar da Estrada aonde permaneceu durante alguns anos. Só em Janeiro de 1991 é que ela passou a ocupar as actuais instalações no Lugar do Areal.

Homenageando o poeta Daniel Faria (1971/1999), que nasceu em Baltar e que marcou a poesia portuguesa do final do século XX, apesar do seu curto percurso de vida, em Agosto de 2005, pelo despacho 16610/2005 (2ª série), a escola passou a chamar-se de Escola Secundária e do Ensino Básico Daniel Faria de Baltar, nela funcionando, também, o 3º ciclo. Actualmente, esta escola faz parte da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN), mantendo a designação acima referida.

Perante a realidade industrial em que se integra, esta escola tem-se mostrado sensível e atenta aos interesses e necessidades da comunidade local, estabelecendo

parcerias com os empresários e procurando envolvê-los para, em parceria, encontrarem soluções para as necessidades dos alunos de níveis socioeconómicos desfavorecidos. Com uma escola que está mais atenta às oportunidades que aparecem, o surgimento de novos investimentos das empresas locais tem sido uma constante.

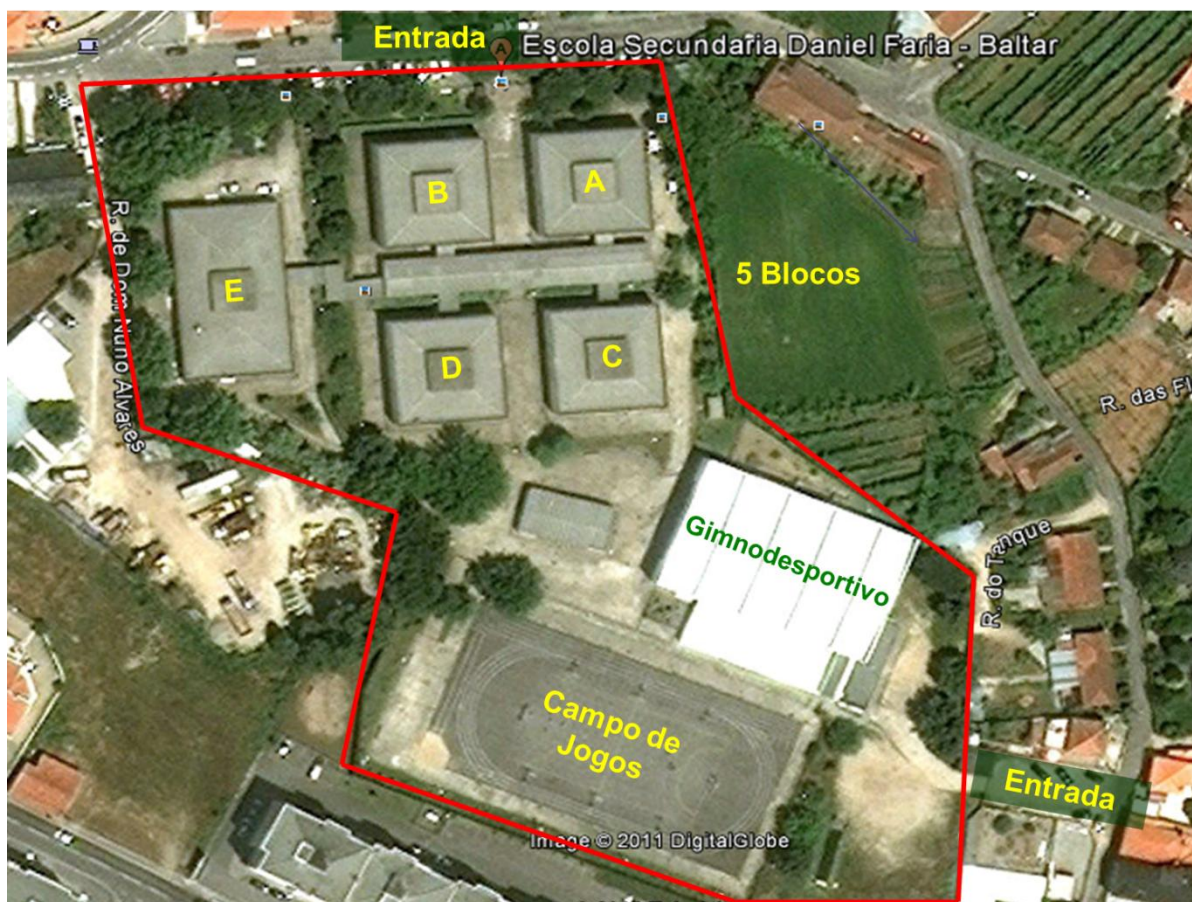


Imagem 7 – Constituição da Escola Secundária/3 Daniel Faria de Baltar

A escola é constituída por seis pavilhões:

- do A, fazem parte os serviços de Administração Escolares, o Serviço de Acção Social Escolar (S.A.S.E.) trata dos subsídios de estudo, o Gabinete de Psicologia e de Apoio ao Aluno, a Biblioteca, a sala do Centro de Novas Oportunidades de Baltar (CNOB), a sala de Directores de Turma, a sala de Estudo, a sala dos Professores, o Gabinete do Coordenador do CNOB e o Conselho Executivo;
- do B, fazem parte salas de aulas, o laboratório de Biologia e Geologia;

- o *C* também tem salas de aulas, as salas de Educação Visual, as salas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a sala de Vídeo;
- no *D*, há salas de aulas, os Laboratórios de Física, Química, Matemática e ainda as salas de Laboratório de Informática;
- no pavilhão *E*, há os serviços de Cantina, Bufete, Papelaria, Reprografia existindo, ainda, um espaço de convívio para os alunos, para a Associação de Estudantes, as instalações da “Rádio EKO” e a sala de pessoal não docente;
- e, por fim, temos o ginnodesportivo.

Conta ainda com um campo de jogos, diversos espaços verdes e, o que é raro encontrar numa escola, numa quinta pedagógica com os mais diferentes animais, encontramos galinhas de tipos vários, coelhos, pombos, aves de diferentes categorias, entre outros.

Desta escola, fazem parte cerca de 700 alunos provenientes de um meio socioeconómico médio/baixo, vindos de famílias com baixos índices de escolaridade e que trabalham, predominantemente, no sector secundário e terciário. O percurso escolar dos alunos é influenciado, de forma negativa, pelo nível socioeconómico das suas famílias. A alta taxa de desemprego, que tem vindo a aumentar nestes últimos anos, e o baixo rendimento das famílias têm dado origem a uma situação económica de debilidade e um elevado número de alunos recorre aos subsídios dos Serviços de Acção Social Escolar. Mesmo assim, os alunos de Baltar têm um nível socioeconómico superior aos dos alunos oriundos das outras freguesias que a escola serve.

Esta escola é frequentada, para além dos alunos da própria vila, por alunos que provêm das freguesias de Astromil, Cête, Mouriz, Parada de Todeia, Vandoma, Vila Cova de Carros e das cidades de Gandra e Rebordosa.

Conta, também, com recursos humanos distribuídos pelas diferentes funções para o exercício do funcionamento de uma escola, como podemos ver no Projecto Educativo da Escola (PEE), mais especificamente nas páginas 12 e 13:

- *o sector da administração e gestão da escola*, constituído pelo conselho geral, director, conselho pedagógico e conselho administrativo;

- o *corpo docente*, constituído por 57 professores que pertencem ao quadro da escola, 10 do quadro de zona pedagógica e 34 professores contratados mais 6 estagiários;
- os funcionários administrativos e auxiliares de acção educativa e
- os seguranças.

Os alunos desta escola constituem turmas do ensino secundário e do ensino básico do diurno. As ofertas curriculares da escola são centradas no ensino regular. No ano lectivo de 2007/2008, realizou-se a abertura dos *Cursos de Novas Oportunidades* (CNO), dos quais fazem parte os cursos de *Educação e Formação de Adultos* (EFA) a nível do ensino básico e os *Cursos Profissionais* a nível secundário que passaram a funcionar em regime noturno. O CNO começou logo a encaminhar e certificar adultos em processos de *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências* (RVCC).

Todavia, as ofertas desta escola a nível curricular, referidas no PEE, correspondentes ao triénio de 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011 e são centradas basicamente no ensino regular, especificamente no ensino básico e no ensino secundário do sistema diurno.

Seguidamente apresentamos, num quadro, estas ofertas escolares:

Níveis de escolaridade	Tipo de Curso	Número de Turmas	Número de alunos
7º Ano	3ºCiclo do Ensino Básico	5	126
8º Ano	3ºCiclo do Ensino Básico	3	72
	CEF – Emp.Comercial	2	39
9º Ano	3ºCiclo do Ensino Básico	4	104
	CEF – Emp.Comercial	1	20
10º Ano	Ciências e Tecnologias	3	73
	Línguas e Humanidades	1	26
	Profissional – Programação e Sistemas Informáticos	2	50
11º Ano	Ciências e Tecnologias	2	49
	Línguas e Humanidades	1	22
	Profissional – Programação e Sistemas Informáticos	1	18
12º Ano	Ciências e Tecnologias	2	38
	Ciências Sociais e Humanas	1	27
	Profissional – Técnico de Informática de Gestão	1	20
Total	-----	29	684

Tabela 1 - Níveis de Escolaridade no ano lectivo 2008/2009

No quadro apresentado, indica o número de turmas, no ensino diurno, no ano lectivo 2008/2009, distribuídos por níveis de escolaridade, conforme abaixo discriminado:

- o *ensino regular* contava, ao nível do terceiro ciclo do ensino básico, com os níveis de escolaridade do
 - 7º com cinco turmas / 126 alunos
 - 8º constituindo três turmas / 72 alunos e
 - 9º ano do qual faziam parte quatro turmas com 104 alunos;
- o *ensino regular* contava, ao nível do ensino secundário, no
 - 10º ano lectivo com duas áreas, a de Ciências e Tecnologias em que havia três turmas / 73 alunos, sendo que a de Línguas e Humanidades apenas tinha uma turma de 26 alunos
 - 11º ano, contava também com duas áreas, a de Ciências e Tecnologias com duas turmas / 49 alunos, a de Línguas e Humanidades com uma turma de 22 alunos e, por fim,
 - 12º ano, também com duas áreas mas diferentes –as Ciências e Tecnologias, com duas turmas / 38 alunos e a de Ciências Sociais e Humanas com apenas uma turma constituída com 27 alunos–;
- os *cursos de educação e formação para jovens* que constituíam
 - duas turmas no 8º ano, CEF – empresário comercial fazendo parte 39 alunos e
 - uma turma no 9º do mesmo curso apenas com 20 alunos;
- os *cursos profissionais*, que também faziam parte da escola, tinham no
 - 10º, o curso Programação e Sistemas Informáticos, com duas turmas / 50 alunos
 - 11º, o curso de Programação e Sistemas Informáticos, com uma turma de 18 alunos e, por fim,
 - 12º ano, o curso de Técnico de Informática e Gestão, constituído por uma turma com 20 alunos.

As instalações e equipamentos desta escola encontram-se em razoável estado de conservação, embora, sempre haja alguns pontos que possam ser

intervencionados de modo a contribuir para um ambiente mais favorável ao processo de ensino aprendizagem. Temos, como exemplo, a falta de aquecimento central, infiltrações de água ocasionais e problemas de humidade, aquando de chuvas mais intensas. Todavia, já está prevista a requalificação de alguns espaços tais como as salas de aulas e o assegurar da segurança nos laboratórios e no armazenamento, evitando os perigos que podem advir da manipulação dos diferentes reagentes.

5.3.2 O Projecto Educativo da Escola

Como diz Drucker (cit. Carneiro, 2001: 11) vivemos numa “(...) era de descontinuidade”, obrigando-nos esta a uma constante alteração e readaptação das nossas competências. A *autonomia da escola* procura, por isso, potenciar respostas adequadas às *situações vivenciadas* em cada etapa vivenciada, por todos os agentes da comunidade educativa, contribuindo, assim, para uma maior qualidade de ensino. Na confirmação do que foi dito “A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um Projecto Educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilidade dos vários intervenientes na via escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere” (Decreto-Lei 43/89 de 3 de Fevereiro, Preâmbulo)

Seja qual for a escola, dela deve fazer parte um PEE, onde são definidos os *princípios e as linhas orientadoras gerais*, seguindo as orientações nacionais e legislativas, conforme tivemos oportunidade de abordar na componente teórica. Nele estabelecem-se as metas a atingir, tendo em conta os seus recursos, a nível material e a nível humano, propondo políticas educativas assentes nas características da comunidade educativa, que é um elemento estruturante da sua identidade.

Para a realização do PEE, impõe-se que a escola se conheça a si própria, saiba das suas *fraquezas* e dos seus *pontos fortes*, assim como das suas *necessidades*, alcançando com ele o reconhecimento por parte da *comunidade educativa* e sendo identificada, desse modo, por ela. Cabe-lhe, também procurar os *caminhos a percorrer*, para conseguir encontrar *respostas aos problemas* com que se confronta, assim como para saber quais as *melhores soluções* para os seus objectivos gerais. Assim, a escola, de acordo com a sua especificidade, enquanto organização social, traça então as *linhas orientadoras* gerais e define as *metas* a atingir, contemplando os

aspectos de gestão e administração e a matriz de suporte, que é concretizada com o Projecto Curricular de Escola (PCE) e com o Projecto Curricular de Turma (PCT), sendo o Plano Anual Actividades (PAA) o ponto comum de onde nascem os vários projectos que fazem parte da escola. Também a este propósito nos debruçamos na componente teórico-normativa desta tese.

Respeitando as suas características organizadoras, vimos que o PEE apresenta o trajecto a seguir para alcançar os seus objectivos. É isso que acontece no PEE em análise, construído para o triénio 2008/2009, 2009/2010 e 2010/2011, o qual é encabeçado pelos *objectivos* que o norteiam:

- melhorar as taxas de sucesso escolar;
- aumentar o número de alunos que concluam o terceiro ciclo e secundário num mesmo ciclo de estudos;
- diversificar a oferta escolar;
- promover a qualidade educativa;
- educar para a cidadania.

Partindo da noção de PEE, pretendemos analisar o documento em causa. Fazemo-lo, cientes de que vivemos numa era em constante mudança, em que a escola em estudo não foge a esta realidade. Assim sendo, torna-se necessário existir uma constante adaptação às exigências que se nos vão apresentando. Consequente, agora, mais do que nunca, devemos focalizar a nossa atenção no *processo de aprendizagem* em vez de, simplesmente, nos preocuparmos com a instrução e a transmissão de conteúdos. Para isso nos alerta o documento em estudo. É, pois, necessário que a escola na sua acção educativa tenha em linha de conta, nos seus objectivos, desenvolver as competências dos *alunos*, torná-los mais *activos, responsáveis e autónomos na sua aprendizagem*. Esta necessidade está presente nos objectivos em destaque na abertura do documento e acima transcritos.

Nessa linha, o PEE sublinha esta ideia, deixando claro o seu comprometimento com a dinâmica que caracteriza a autonomia e os princípios que a devem reger. Daí que possamos ler, na p. 6:

O reconhecimento da autonomia da escola potencia, à partida a qualidade do ensino e a capacidade de corresponder às situações reais, envolvendo neste processo todos os agentes da comunidade educativa. A autonomização das escolas pressupõe, então, a tomada de decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional (...).

Esta pequena análise, à luz da abordagem teórica e normativa, que fizemos na Parte I, dá-nos uma ideia da *complexidade/diversidade dos diferentes factores* que influenciam esta escola –a situação geográfica; as heranças históricas; as condições socioeconómicas; as orientações educativas/formativas; as perspectivas autárquicas/políticas. No âmbito desta complexidade/diversidade, sendo que uns factores são mais favoráveis e outros menos, a escola apresenta um *plano de acção estratégico* que lhe permita atingir os objectivos que foram traçados e já referidos.

O PEE da Escola Secundária/3 Daniel Faria de Baltar, assim como o de qualquer outra escola, tem uma orientação projectada no futuro, não esquecendo os condicionalismos socioculturais, históricos e económicos. Efectivamente, contempla valores, como: a dignidade pela pessoa humana; o respeito pela diferença; o trabalho e a auto-estima, valores, estes, que são estruturados e baseados em princípios. Destes destacamos o desenvolvimento de capacidades e competências, tendo em vista *alcançar qualificação científica e profissional, valorizar o trabalho com responsabilidade e preparar para o mundo do trabalho, através da relação educação/formação*.

A escola é vista como o resultado do serviço prestado por toda a comunidade, *promovendo a educação, a cidadania e a formação ao longo da vida*. Estes são princípios orientadores das *políticas e práticas educativas* de uma sociedade democrática. Todos estes pontos que a escola tem em atenção contemplam as necessidades e interesses dos alunos que dela fazem parte. Também está atenta ao meio em que está inserida, proporcionando as diferentes ofertas curriculares como é o caso dos cursos CEF, EFA e profissionais, estando fortemente convicta na melhoria dos resultados escolares dos seus alunos para o próximo triénio. Temos, aqui, presentes os princípios que na Parte I foram evidenciados como orientadores da Educação no Século XXI, designadamente, *a inclusão, a cidadania, a sustentabilidade*.

O ciclo de estudos entre 2004 e 2007, nesta escola, foi uma fase em que se verificou uma diminuição na taxa do sucesso no 3º ciclo do ensino básico, tendo a percentagem de reprovações aumentado. A mesma realidade repetiu-se no final dos anos lectivo 2006/2007/2008 em algumas disciplinas, entre as quais salientamos o caso do português, da matemática e da língua estrangeira, sendo a taxa de insucesso significativa, desde o 7º ano ao 9º ano de escolaridade. Perante esta realidade, a escola traçou, como vimos, linhas orientadoras, no seu PEE. Delas destacamos a primeira já que intimamente ligada à temática da nossa investigação –*a melhoria do sucesso escolar*–.

Assim, evidenciamos, da leitura do documento em análise que refere como linha orientadora a melhoria das taxas de sucesso escolar, importa termos

(...) a noção de sucesso escolar é concretizada através de dois indicadores:

- a percentagem que dá conta da relação entre o número de classificações positivas e o número de classificações negativas;
- as taxas de evolução positiva, de um ano lectivo, por disciplina e tendo como referência turmas com mais de 20 alunos (PEE, p. 18).

Como podemos constatar, o *sucesso escolar* é uma meta sempre presente na *dinâmica desta organização escolar* pois, como foi oportuno referir, no seu PEE, tendo em atenção a contextualização, isto é as características da *comunidade envolvente*, com ela se alia em parcerias, para de uma forma mais consolidada *procurar ter ofertas* que vão no sentido de dar *respostas às necessidades do local e da região*, promovendo o indivíduo, isto é, concentrando-se na *formação e desenvolvimento dos alunos*.

Verificamos que o número de positivas existentes é superior ao número das negativas e que, em turmas com mais de 20 alunos, se consegue aumentar, ao longo do ano lectivo, o número de positivas, sendo que uma das preocupações desta escola é a obtenção do *sucesso escolar* no terceiro ciclo do ensino básico, já que é este que maior insucesso tem vindo a apresentar.

Uma das formas encontradas para *lutar contra o insucesso escolar*, como se pode ler no PEE, (p.19) é “(...) a implementação efectiva e a avaliação do Projecto Curricular de Turma uma vez que possibilita a interdisciplinaridade na resolução das

dificuldades demonstradas pelos alunos, adequando estratégias e metodologias” ou seja, recorrer a técnicos que possam identificar quais as dificuldades que cada aluno apresenta e indagar as razões, para poder encontrar estratégias que possibilitem ultrapassá-las. Nas disciplinas em que o aluno obtém insucesso superior a 25% das negativas, a escola procura forma de apoiar esse aluno nos *tempos de estudo acompanhado* e outros *tempos livres* que o aluno tenha.

Tendo analisado o PEE, procurámos o plano de acção para a escola, mas deparámo-nos com a dificuldade de entender o alcance metas apresentadas, que consideramos ousadas e, portanto, difíceis de atingir. A ausência de um cronograma impede-nos de compreender a sua possível execução.



Imagem 8 – Logotipo da Escola

É, pois, neste ambiente de *promoção do sucesso escolar* que, na Escola Secundária/3 Daniel Faria – Baltar, surgiu no ano lectivo de 2007-2008, o *Projecto EPIS*. É seu objectivo, também, para além da promoção do sucesso escolar, *criar condições* que envolvam de tal forma os alunos que os motivem a *prosseguirem os seus estudos*. Passamos a apresentar este projecto no ponto seguinte, elegendo as suas estratégias e as actividades delas decorrentes como objecto de estudo e reflexão.

6 O projecto EPIS



Imagem 9 - Logótipo do projecto EPIS

O grupo de *Empresários Pela Inclusão Social* [EPIS] é uma associação sem fins lucrativos que *investe na educação, no combate ao abandono escolar e na promoção da inclusão social*, através da *qualificação escolar e profissional* de portugueses e, ultimamente também, de espanhóis. Conta com cem empresas agregadas que contribuem anualmente com vinte e cinco mil euros, como por exemplo, Gerónimo Martins (cadeia de supermercados), Axa (seguros), Barraqueiro (transportes), Sogrape Vinhos, Vulcano esquentadores), Microsoft, Solverde (ramo de hotelaria), Agros, Bial (indústria farmacêutica), REN (redes energéticas nacionais), EDP, Delta cafés, Grupo Vodafone (telecomunicações), Unicer (bebidas), Porto Editora (gráfica), entre outros.

6.1 Origens, razões de ser e natureza

A Associação EPIS nasceu de uma convocatória apresentada por Aníbal Cavaco Silva, enquanto Presidente da República, o qual, desde o início do seu mandato presidencial, tem vindo a acompanhar e divulgar. No seu discurso realizado a 25 de Abril de 2006, o Presidente da República desafiou todos os portugueses para “(...) um compromisso cívico, um *compromisso para a inclusão social*, no sentido de se romper com o conformismo e o comodismo de relegar para o Estado a solução do problema” (Associação EPIS, s/d).

Aceitando este desafio, ainda, em 2006 a Associação EPIS, mais precisamente a 4 de Setembro desse ano, foi criada por empresários e gestores portugueses tendo como Associado e Presidente de Honra do Conselho Consultivo desta Associação Sua Excelência o Presidente da República Patrocinando, também, esta mesma Associação.

Ao fundarem a EPIS, os dez empresários estabeleceram, como missão prioritária, centrar-se na Educação, tendo como objectivo principal, o combate ao insucesso e abandono escolar. Acreditavam que, desta forma, era possível o desenvolvimento individual dos alunos assinalados, através da prevenção e remediação de factores de risco e, também, da promoção de factores de protecção dos alunos e famílias. Apostaram, também, logo à partida na criação de um Conselho Científico, tendo como presidente Professor José Manuel Canavarro da Universidade de Coimbra, Professor Carlos Fernandes da Silva da Universidade de Aveiro, Professora Luísa Barros da Universidade de Lisboa entre outras personalidades do mundo da Educação com percursos de relevo e contributos de realce no âmbito da acção que se propunham.

Os *factores de risco*, que serão referidos e desenvolvidos mais adiante durante a explicação da metodologia do projecto EPIS, contemplados na missão assumida pela Associação, acima referidos, e que são tidos em conta, para a *sinalização de alunos a apoiar*, englobam diferentes variáveis tais como:

- atitudes e comportamentos conflituosos;
- resultados escolares baixos;
- as condições económicas da família;

- o mau relacionamento do aluno com os pares, com os professores e com a família.

6.1.1 A primeira Rede Nacional de mediadores

Para levar a cabo esta missão, é criada a primeira *Rede Nacional de mediadores de capacitação* para o sucesso escolar. O objectivo consistia em criar condições para que estes mediadores possam trabalhar com alunos que frequentem o 3º ciclo de escolaridade das escolas públicas com idades padrão entre os 12 e 15 anos de idade. A rede é constituída por equipas concelhias de *técnicos especializados e experientes* nestas matérias ou, no caso da Amadora, Setúbal e Santarém, por *professores* destacados, num trabalho de *parceria EPIS/Ministério da Educação*.

Estes mediadores, na sua metodologia, têm sempre em linha de conta duas *linhas fundamentais*:

- (1) um sistema de sinalização de jovens com factores de risco em termos de sucesso escolar –organizados em quatro grupos: aluno, família, escola e território– e
- (2) um portfólio de métodos de capacitação específicos para cada uma destas categorias, que possibilitam a construção de planos individuais de acompanhamento em proximidade e em continuidade. (Associação EPIS, s/d).

Estes mediadores pretendem, também, criar uma relação de confiança com as famílias dos alunos, de modo a capacitá-las para que estas possam contribuir, de forma positiva, para o sucesso destes, trabalhando ao mesmo tempo, com a Autarquia e entidades de Serviço Social, com o objectivo de *prevenir e evitar o abandono escolar*.

O *projecto piloto* foi para o terreno em 2007/2008, utilizando a metodologia, acima referida, que foi testada em de 2007/2008 e 2009/2010 com *alunos do 3º ciclo do ensino básico*, envolvendo todos os alunos do 7º e do 8º ano de escolaridade dos 11 concelhos que de seguida referimos e que podem ser vistos assinalados na imagem 9.

Deste projecto piloto fizeram parte uma equipa de 65 mediadores profissionais, que analisaram cerca de 20.000 alunos, com *o sistema de screening*

quantitativo –a metodologia que contempla uma avaliação inicial do risco em *quatro dimensões: aluno, família, escola e território*–. Tendo todos os alunos, que obtiveram autorização do encarregado de educação, sido sujeitos ao *screening*, foram seleccionados cerca de 6.000 alunos por pontuarem num ou em mais factores de risco. Estes são acompanhados até terminarem o 3º ciclo do ensino básico. Em consequência do apoio disponibilizado nestes anos lectivos 2007/2008/2009, no total de alunos acompanhados e apoiados pela Associação EPIS, o sucesso escolar aumentou em 14%.



Imagem 10 - Concelhos-Piloto EPIS

Como podemos ver na Imagem 10, da presença no terreno dos projectos-piloto em parceria com o Ministério da Educação, Autarquias e Empresas locais, fizeram parte 11 concelhos pioneiros –Paredes, Resende, Matosinhos, Santarém, Vila Franca de Xira, Odivelas, Amadora, Setúbal, Aljezur e Tavira–, embora no mapa

apareça Lousada, com este concelho realizaram-se propostas de se incluir no projecto, mas acabou por não fazer parte. Os resultados escolares registados nestes concelhos representavam aproximadamente 10% do insucesso escolar no 3º ciclo em Portugal. Esta cobertura territorial corresponde a cerca de 88 escolas com o 3º ciclo do ensino básico, incluindo cerca de 20 000 alunos. Perante esta realidade, a Associação EPIS “pôs mãos à obra” e, no 1º semestre do ano lectivo 2007/2008, os técnicos das áreas sociais e humanas, especializados no terreno, foram treinados/formados e acompanhados em *proximidade* pela EPIS.

O projecto piloto da EPIS, como referido anteriormente, foi para o terreno em Setembro 2007, com o apoio da primeira rede de mediadores, inspirado no modelo de *solidariedade por capacitação*, através do qual os *alunos* são acompanhados em proximidade todas as semanas. Este projeto recorre a *metodologias educacionais*, durante o trabalho implementado com os alunos, as suas famílias, as escolas e também com a comunidade, conduzindo à adopção de *novas atitudes e práticas positivas*, decisivas para o sucesso escolar e inclusão social de todos os jovens.

Este projeto teve como presidente João Rendeiro, no momento em que o Ministério da Educação juntamente com a Associação EPIS testou *novas metodologias*, no *combate ao insucesso e ao abandono escolar*, com alunos a frequentar o terceiro ciclo do ensino básico das escolas públicas, promovendo *factores de protecção e prevenção de risco*, para remediar esses mesmos factores. Ao Conselho Científico da EPIS, foi confiada a identificação o desenvolvimento de metodologias inéditas em Portugal, baseadas em *processos inovadores de gestão e tecnologia*, considerados necessários para a avaliação das situações vivenciadas por parte destes alunos, partindo das suas particularidades, visando a prevenção do insucesso e do abandono escolar.

O trabalho a realizar pela Associação EPIS, desde o início, visa seleccionar os alunos do 3º ciclo do ensino básico, jovens com idades entre os 12 e os 15 anos de idade, faixa etária em que a média nacional do insucesso escolar anual era superior a 20%, pois é esta faixa etária que “(...) corresponde ao grupo de máximo retorno do investimento a realizar nos próximos 1 a 3 anos (...)” (Associação EPIS, s/d), isto é, o tempo necessário para a obtenção de resultados e testar a metodologia utilizada.

Estes alunos, que apresentam *factores de risco*, eram acompanhados pela Associação EPIS, que utilizava as metodologias mais apropriadas para cada caso. Em situações em que os alunos necessitem de intervenção, fora do âmbito da referida associação, como por exemplo, a nível clínico, jurídico ou a nível da segurança social, apenas são encaminhados para essas entidades especializadas de acordo com as suas necessidades. Como já houve oportunidade de referir os alunos são classificados como sendo de risco, ao realizarem o *screening*, podendo pontuar em quatro diferentes categorias: aluno, família, escola, território. A seu tempo, quando focalizamos o Projecto EPIS na Escola Secundária/3 Daniel Faria – Baltar, apresentamos *screenings* realizados.

Na sua estratégia de lançamento, a Associação EPIS baseia-se em *cinco pilares de acção* para, nesse âmbito, implementar a sua acção ao longo do triénio 2007-2009:

- Primeiro, apostar em descontinuidades fortes e sistémicas, que permitam distinguir claramente “um antes” e “um depois”.
- Segundo, executar projectos de intervenção na família, nas escolas, nos alunos e nos restantes actores, com o apoio entusiasta e participado do Ministério da Educação.
- Terceiro, implementar ferramentas de análise e de intervenção robustas, sustentadas e institucionalizadas no terreno.
- Quarto, seleccionar preferencialmente metodologias testadas e parceiros fortes, nacionais ou internacionais.
- Quinto e último, procurar modelos de funcionamento operacional e de sustentabilidade baseados na proximidade, em forte parceria com as comunidades locais” (Associação EPIS, s/d)

Deste modo, a Associação EPIS alcançou um *papel de parceiro*, o que lhe permitia providenciar apoio a todos os elementos do processo educativo –aluno, família, escola e comunidade–. Ao longo do ano de 2007, a Associação EPIS desenvolveu dois grandes projectos de intervenção.

A primeira intervenção realizada foi implementada junto dos elementos envolvidos no processo educativo, tendo como objectivo: “(...) aumentar a qualidade do acompanhamento parental e não parental em ordem ao sucesso escolar e à

inclusão social (...)” (Associação EPIS, s/d). Criou, assim, “(...) a primeira rede nacional de mediadores profissionais para o sucesso escolar” (Associação EPIS, s/d), fosse a nível da família, da escola assim como da comunidade. Proporciona-lhes a *utilização de novas competências*, capacitando-os, ou seja, utilizando todas as *metodologias educacionais* que possam ser utilizadas com os alunos, as famílias, as escolas e a comunidade, permitindo a adopção de *novas práticas educativas*, que contribuíssem, de forma positiva e decisiva, para o sucesso escolar e a inclusão social dos seus jovens.

Com a rede de mediadores especializados profissionais, a Associação EPIS pretende chegar, de forma directa e/ou indirectamente, às famílias dos alunos em risco e, conjuntamente, realizar um *trabalho de proximidade e de continuidade* até se conseguir atingir os resultados pretendidos. Deste trabalho, realizado pelos mediadores, evidenciam-se as *linhas de intervenção* que constituem o foco de atenção do projecto EPIS, disponibilizando os seus recursos, em parceria com o Ministério da Educação e com algumas autarquias.

Olhar para a escola como uma organização é a segunda intervenção da EPIS. O seu objectivo era, e continua a ser, dotar as escolas de *novas competências de gestão empresarial* realçando a liderança dos seus elementos de gestão administrativa e docentes. O projecto iniciou-se com um estudo em que

(...) a EPIS em parceria com o Ministério da Educação e com a consultora McKinsey & Company, sob o Alto Patrocínio de Sua Excelência a Ministra da Educação (...), os quais, realizaram um inquérito que incluiu 500 Escolas o que levou a conseguirem juntarem 130 boas práticas de gestão a escolas, com bons resultados alcançados, boas práticas nas escolas portuguesas e estrangeiras, para futura aplicação à rede de escolas públicas sob a tutela deste ministério. Nesta vertente, a EPIS tem como aspiração poder contribuir para a criação de uma nova geração de escolas com mais sucesso escolar e mais inclusão social. (Associação EPIS, s/d)

Para atingir o maior número possível de alunos, a associação estabelece *parcerias com os municípios*, que aderem ao projecto, e criam as *equipas municipais de mediadores*. É da responsabilidade da EPIS recrutar, seleccionar, formar e

supervisionar as equipas que estão no terreno, assim como, fazer a gestão da implementação e avaliação do projecto nas escolas que fazem parte do EPIS.

Para que este projecto consiga permanecer em funcionamento nas escolas e venha a alcançar os objectivos que se propõe atingir, é necessário o apoio das autarquias, às quais as diferentes escolas pertencem, contribuindo e colaborando com as referidas escolas e as comunidades em que se inserem. A intenção continua, pois, a ser uma *colaboração estreita*, suportando o projecto e contribuindo para o sucesso escolar dos alunos envolvidos.

6.1.2 Âmbito de actuação do Projecto EPIS

Educar com Sucesso foi o primeiro volume editado em 2008 para apoiar metodologicamente todo o trabalho que foi desenvolvido pela EPIS nos 11 concelhos piloto. No mesmo ano, foram distribuídos aproximadamente 10.000 exemplares e vendidos cerca de 500. Já na 2ª edição, lançaram 20.000 exemplares, permitindo a todas as famílias dos alunos do 3º ciclo, que faziam parte dos concelhos piloto, ter acesso às metodologias de capacitação parental utilizadas pela Associação EPIS.



Imagem 11 – Capa do primeiro livro editado pela EPIS

Os módulos de intervenção são estruturados de acordo com os factores de risco, que fazem parte do trabalho metodológico da Associação EPIS –aluno, família, escola e território–. A confirmação da *eficácia das metodologias* utilizadas pela EPIS tem vindo a ser confirmada através dos resultados quantitativos dos projectos piloto.

Assim que tiveram início os projectos piloto no terreno, no final dos dois anos lectivos seguintes –2007/2008 e 2008/2009– foi feita uma apresentação dos primeiros resultados alcançados. A expectativa era clara pois pretendia-se que os *alunos acompanhados pela EPIS* conseguissem mudar o seu *desempenho escolar* até ao final do 3ºciclo e que se consolidasse a ambição de continuarem com os seus estudos e cumprissem os *12 anos de escolaridade*. Como resultado, a Associação EPIS lançou, em Maio de 2009, o manual *Escolas de Futuro*, em parceria com a Porto Editora, do qual fazem parte 130 *boas práticas de gestão escolar*. Entendemos, pois, que importa evidenciar a forma como a Associação EPIS encara a *concepção de insucesso escolar* dos alunos, segundo.



Imagem 12 – Capa do livro Boas Práticas de Gestão nas Escolas

Retomando a problematização feita na componente teórica, sabemos que o insucesso escolar dos nossos alunos inclui: o *fracasso no percurso curricular* e o *abandono do sistema educativo*. São várias as condições e acontecimentos que levam às causas de insucesso escolar, estando umas relacionados com o próprio aluno, outras com a família e há, também, as que estão relacionadas com a escola que frequenta e com o território a nível dos espaços físico e humano onde o aluno reside e o meio utilizado para se deslocar para a escola.

Nem todas as causas têm o mesmo peso e determinação no insucesso do aluno. Neste ciclo de estudos, que os alunos frequentam –o 3º ciclo do ensino básico– os factores, que mais influenciam, são os que estão relacionados com o próprio aluno

e com a escola devido à etapa de *desenvolvimento intelectual e psicológico* em que este se encontra –a *adolescência*–, fase em que ocorrem as diferentes *modificações a nível biológico, psíquico e social*.

As etapas, precedentes a esta fase da adolescência, são fundamentais para garantir o sucesso escolar do aluno. O *contexto familiar* é de extrema importância, tanto a nível da *aprendizagem das diversas competências pessoais*, como por exemplo, saber esperar pela *satisfação dos seus pedidos ou exigências*, o *controlo de impulsos* e *pensar estrategicamente*, como a nível das *relações interpessoais*: saber discriminar as situações de competição e de cooperação, saber tolerar e aceitar as diferenças com os outros.

Mas, no que a esta investigação concerne, infelizmente, há casos em que esta aprendizagem não ocorreu em contexto familiar e isto torna-se claramente evidente no insucesso escolar do aluno, que demonstra desinteresse pela formação escolar e que apresenta desânimo relativamente à aprendizagem.

No entanto, na maioria dos casos, *a família do aluno* com insucesso é uma forte *aliada da mediadora*, que está a trabalhar com ele, e que dá um forte contributo como continuar no contexto familiar, o que é feito com o aluno na escola, verificando se este cumpre os compromissos assumidos no *plano de intervenção*, procurando sempre incentivá-lo e manter sempre os professores e mediadores inteirados do comportamento que o aluno tem desenvolvido.

A existência de uma *educação familiar* eficiente não impede que os alunos aprendam novos comportamentos, crenças, valores e atitudes incompatíveis com o sucesso escolar. Cabe à escola, aqui, exercer um papel fundamental na *prevenção ou modificação destas condutas*. Podemos, assim, afirmar que a escola não se pode reduzir ao *ensino das matérias*, pois a educação é também um *treino para o exercício da cidadania*. Esta aprendizagem é feita por observação de modelos e pelas contingências, isto é, traz consequências para os comportamentos demonstrados no dia-a-dia.

6.2 O projecto e a sua inserção no Concelho de Paredes

Ainda baseado no *modelo de solidariedade por capacitação*, o Ministério da Educação, para além de testar *novas metodologias*, desenvolvidas pelo Concelho Científico da EPIS incluiu, também, a *dinâmica da proximidade* que tem por objectivo acompanhar, pela acção dos mediadores, de forma mais sistemática, os alunos com factores de riscos. A intenção era passar a uma *frequência de contacto elevada*, de modo a que se implantasse uma *relação pessoal técnico-aluno* e uma *intervenção contínua*, permitindo medir resultados mais concretos ao longo de 2 a 3 anos, ou seja, ao longo do 3º ciclo do ensino básico.

Sabendo que o objectivo do projecto EPIS é *combater o insucesso e o abandono escolar*, evidenciamos a forma encontrada para o atingir, isto é, a implementação da *prevenção e remediação de factores de risco* e a *indução de factores externos de sucesso*, tendo em conta uma *dinâmica de proximidade*, realçando uma boa relação entre o aluno, o professor, a família e o mediador, com o qual se pretende manter uma elevada frequência de contacto, assiduamente e durante o tempo necessário de acompanhamento.

A intervenção selectiva norteia o projecto. Para isso, é realizado um contacto inicial com as famílias, que pode ocorrer na primeira reunião de pais/encarregados de educação, onde a mediadora explica o projecto EPIS e solicita a autorização destes para que os seus educandos respondam ao questionário, isto é, o *screening*. No caso dos que não aceitam participar no projecto, a mediadora reúne com eles de forma individual, tentando perceber os motivos de recusa e sensibilizá-los para a importância da participação do(s) seu(s) educando(s) no projecto.

Após a recolha das autorizações é realizado o *screening* aos alunos de forma individual. A mediadora coloca as questões ao aluno e, ao mesmo tempo, introduz as respostas na plataforma *on-line* EPIS. Seguidamente, são devolvidos os resultados aos alunos e famílias e sugere-se a intervenção naqueles que evidenciaram risco. Este contacto é feito pessoalmente, sendo pedida aos pais/encarregados de educação a autorização para dar início à intervenção individual.

Passa-se, em seguida, à *avaliação para conceptualização do caso*. Durante as sessões de mediação podemos verificar a necessidade de *encaminhar o aluno/família*

para os meios sociais existentes na comunidade quer a *nível social, jurídico ou clínico*. Por exemplo, tem as situações de carências alimentares que são encaminhadas para as instituições do concelho de Paredes, como também a realização da articulação com a CPCJ (Comissão de Protecção de Crianças e Jovens), no caso de alunos que já estão sinalizados e na identificação de novas situações problemáticas (alcoolismo, abusos sexuais, violência e abandono escolar).

Numa fase seguinte, aparece a *proposta de plano individual*, designada pela EPIS de *compromisso*, na qual a mediadora estabelece as estratégias a utilizar durante as sessões, para atingir os objectivos que foram definidos para o aluno. Este compromisso é apresentado à família e ao aluno, requerendo a assinatura do aluno, do encarregado de educação, do director de turma e da mediadora como forma de comprovar da *aceitação da intervenção*.

No ano 2007, como de forma geral a nível continental, o concelho de Paredes apresentou um dos piores índices de insucesso e abandono escolar no terceiro ciclo. A média de retenção era de 26.80%, enquanto, que a nível nacional estava nos 19.9%. Perante esta realidade, Paredes foi a primeira autarquia do país que se associou ao Senhor Presidente da República e que se empenhou em combater o insucesso e o abandono escolar.

Paredes foi, assim, o primeiro concelho a aceitar o projecto EPIS nas escolas, com o objectivo de *combater a realidade* com a qual se deparava –*a alta taxa de abandono e insucesso escolar*–. O seu Presidente da Câmara tem uma atitude idêntica à do Presidente da República e faz um apelo aos empresários, já que este concelho é caracterizado pela existência de muitas empresas sobretudo no sector do mobiliário.

O Presidente da Câmara de Paredes fez um apelo aos empresários da região e assinou o acordo de uma parceria com a Associação dos Empresários pela Inclusão Social no dia 2 de Julho de 2007. Também dinamizou a criação da Associação de Paredes Pela Inclusão Social [APPIS], comprometendo-se ambas (EPIS e APPIS) em *reunir esforços* de forma a intervir, através de mediadores, tendo em vista a capacitação familiar no combate ao insucesso e ao abandono escolar. Este apelo foi aceite por mais de 40 empresas do concelho que criaram a Associação APPIS que financia a implementação do projecto no concelho de Paredes, pagando uma quota

anualmente. Esta associação, em parceria com Câmara Municipal de Paredes, é quem financia os mediadores locais. Como associados APPIS, entre outros, temos a ALeal (mobiliário), Antantarte, Colunex (sistemas de descanso), Tintas 2000, Irurena (indústrias químicas), JAPautomotive (automóveis), Grupo MCoutinho (automóveis), Moveis Viriato, o Grande Colégio de Paredes (escola privada), Progresso de Paredes (jornal), Própiso (construção civil).

Logo no primeiro ano –o do *screening* 2007/2008–, o concelho de Paredes, em parceria com a Câmara Municipal, fez parte do projecto piloto da EPIS. O concelho tinha uma população de 3 751 alunos das escolas públicas, pertencentes às nove escolas com o 3º ciclo do Ensino Básico do concelho que são:

- Escola, EB2/3 Sobreira,
- Escola, EB2/3 de Baltar;
- Escola EB2/3 Cristelo;
- Escola EB2/3 de Paredes;
- Escola Secundária de Paredes;
- Escola Secundária de Vilela;
- EB2/3 de Rebordosa;
- Escola Secundária/3 Daniel Faria – Baltar
- E.B 2, 3 de Lordelo.

Procedeu-se a um diagnóstico da situação de partida do concelho de Paredes, focalizando-se a equipa, dos mediadores, nos 7º e 8º anos de escolaridades. O principal instrumento de trabalho foi a realização de um inquérito a toda a população escolar dos dois anos de escolaridade referidos, sendo efectuado pelos mediadores da EPIS. Este inquérito era constituído por três blocos principais:

- *Aluno* – Neste bloco foram recolhidos os dados pessoais do aluno e o registo sobre o desempenho escolar, dados públicos disponíveis na escola.
- *Família* – Neste bloco feito um inquérito ao aluno, baseado num formato internacional amplamente utilizado em estudos deste tipo – *índice Apgar Familiar*. Perguntaram-se hábitos de convivência em família: conversa, decisões, inter-ajuda, leitura, etc.

- *Escola e Território* – Neste bloco, realizou-se um pequeno inquérito ao aluno para avaliar a relação que tem com a escola e foi utilizado outro formato internacional amplamente utilizado – *índice de Graffar* – para tipificar o nível sócio-económico das famílias, com informação pública disponível na escola.

Nesta avaliação os alunos poderiam pontuar num ou mais destes factores. Aos alunos com um factor de risco Alto ou mais do que um factor de risco foi feita proposta a intervenção, bem como às famílias.

As nove escolas, acima referidas, tinham a tempo inteiro sete mediadores e, desta população de alunos, ficaram cobertos com a EPIS 3227 alunos (Associação EPIS, s/d). Posteriormente passou-se à fase de intervenção. Esta intervenção consiste na capacitação dos alunos para o sucesso escolar, trabalhando por exemplo a motivação para a formação escolar e para a realização das tarefas inerentes, hábitos e métodos de estudo, organização e gestão de tempo de estudo, debate de crenças, entre outros.

A Imagem 13 apresenta o logótipo pelo qual a associação APPIS é conhecida perante todos os empresários locais.



Imagem 13– Logotipo do APPIS

No primeiro ano do projecto, a EPIS comparticipou 75% em todos os custos, passando para os 25% nos dois anos seguintes. A partir do terceiro ano, o projecto passou a ser financiado por empresários locais que integram o projecto. As nove escolas que fazem parte do Concelho de Paredes com o terceiro ciclo estão a ser intervencionadas, através de uma metodologia inovadora que faz parte do projecto EPIS. Esta metodologia foi desenvolvida pelo seu conselho científico.

A seguinte imagem apresenta os primeiros dados, que foram recolhidos pela EPIS, no primeiro triénio em que foi realizado o *screening*.

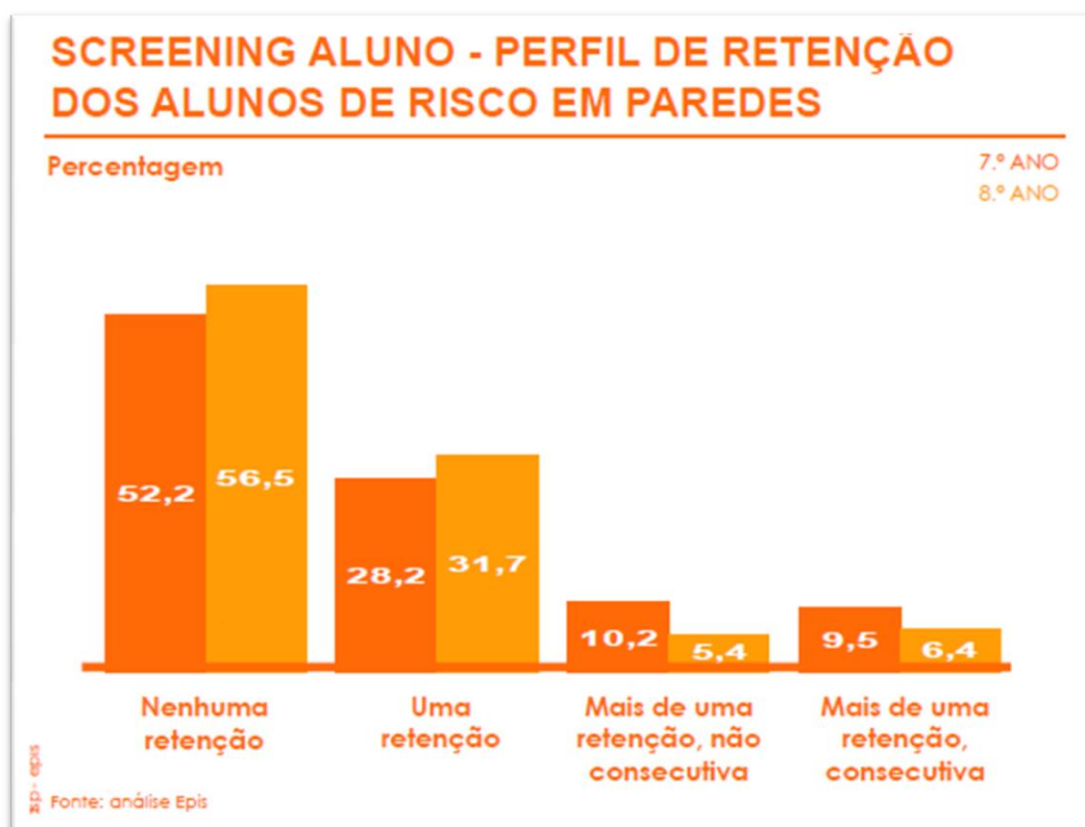


Imagem 14 – Screening Alunos de Risco

Como podemos verificar, na Imagem 14 – Screening Alunos de Risco o concelho de Paredes, no ano lectivo de 2007/2008, que foi o primeiro em que foi realizado o *screening*, dos alunos que frequentavam o 7º ano de escolaridade apenas, 52,2% nunca tiveram nenhuma retenção; já no 8º ano, a percentagem é ligeiramente superior –56,5%–. Os alunos que já haviam reprovado, uma vez no 7º ano, contemplam uma percentagem de 28,2%, piorando o cenário no 8ºano de escolaridade onde o número de reprovações aumentara para 31,7%. Dos alunos que tiveram mais do que uma retenção, embora em anos lectivos diferentes, é no 7º ano de escolaridade que encontramos quase o dobro da percentagem (10,2%), registando-se no 8º ano de escolaridade uma percentagem inferior –5,4%–. E, por fim mas não menos preocupante, temos a retenção dos alunos em anos lectivos seguidos continuando, o 7º ano lectivo apresentar a maior retenção dos alunos –9,5%–, enquanto no 8º ano se apresenta ligeiramente inferior, isto é, regista-se 6,4% de reprovações consecutivas.

Estes dados são preocupantes e justificam a necessidade da implementação de um projecto de *capacitação para o sucesso escolar*, uma vez que a taxa de retenção

é muito elevada chegando quase aos 50%. A existência de um projecto desta natureza facilita os resultados e leva à diminuição da taxa de retenção dos alunos, como vamos verificar através da apresentação dos gráficos que, mais adiante, apresentaremos.



6.3 O projecto EPIS na Escola Secundária/3 Daniel Faria de Baltar

Como já dissemos, Paredes é a primeira autarquia a assinar o protocolo com a EPIS e foi um dos concelhos piloto, que desde o início, em 2007, tem vindo a desenvolver o seu trabalho de mediação para a capacitação para o sucesso escolar. Este foi e é promovido pela câmara de Paredes em parceria com os seus empresários APPIS, implementando nas escolas do território o projecto EPIS. Deste território fazem parte as nove escolas, atrás referidas, e uma delas é a Escola Secundária/3 Daniel Faria de Baltar que tem como mediadora do projecto, desde o início, uma licenciada em psicologia.

Inicialmente foi prevista a realização do *screening* em todos os anos lectivos do terceiro ciclo, mas, devido ao facto do elevado número de alunos de risco no primeiro ano do projecto impossibilitou essa realização anualmente. Assim, foi posto em acção o *screening* em 2007/2008 e, novamente, em 2010/2011.

Para se avançar com o projecto, nesta escola, foram pedidas autorizações por escrito a todos os encarregados de educação, para que os seus educandos pudessem realizar o *screening*. Na fase seguinte, implementa-se então com os alunos do 3º ciclo do ensino básico.

No primeiro período do ano lectivo 2007/2008, deu-se, então, início ao projecto piloto e realizou-se a triagem dos alunos através da aplicação do *screening*. Este foi efectuado a 187 alunos do 7º e 8º anos de escolaridade. O *screening* foi realizado no 1º período e início do 2º período. Foram apresentados os resultados, de todos os estudantes que responderam ao questionário e procedeu-se à devolução dos resultados aos mesmos e à sua família individualmente.

Todos os alunos que pontuaram “alto” num factor ou “médio”, em mais do que um, foram alvo de intervenção. Para que estes pudessem ser intervencionados, uma vez mais, os pais/encarregados de educação tiveram que dar autorização pessoalmente.

Foi realizada, então, para esse efeito, uma reunião com a mediadora e com os encarregados de educação de todos os discentes, alvo de intervenção. Esta foi explicando detalhadamente, todo o processo de intervenção a realizar com os seus

educandos. Após a reunião foi solicitado aos pais/encarregados de educação que decidissem se pretendiam ou não que o seu educando fosse contemplado com a intervenção do projecto EPIS.

Numa fase seguinte, aparece a *proposta de plano individual*, a apresentar à família e ao aluno, requerendo a assinatura do encarregado de educação como forma de comprovar a aceitação por parte dela. Aos Directores de Turma (DT), também, lhes é comunicado quais os alunos que vão ser acompanhados pela EPIS, com o objectivo de providenciar uma troca de informação regular, no mínimo mensalmente, em relação a estes. Passando de seguida à intervenção.

Cremos importante referir o *manual de intervenção* criado pela EPIS, constituído por métodos e técnicas cuja finalidade é viabilizar a consecução destes objectivos. Este manual é resultado do trabalho de uma equipa de profissionais e investigadores que estão ligados à educação e ao *combate e abandono escolar*.

Assentando no paradigma da actuação baseada na evidência o que implica que as propostas realizadas deverão ser suportadas pela *evidência científica* como artigos de investigação publicados em revistas credíveis nos termos definidos pela comunidade internacional. Em termos *empíricos* devem ser testados no terreno de acordo com procedimentos padronizados, e deve ser *pericial*. Nestes casos, é reflectida a experiência dos agentes educativos e dos profissionais que participam na solução de problemas de insucesso escolar.

6.3.1 Os *screenings* – para uma melhor contextualização

Para uma melhor contextualização do trabalho a desenvolver com os alunos sinalizados, são realizados vários *screenings* que fornecem informações que permitem uma aproximação mais real das situações vivenciadas a vários níveis. Assim, com esse propósito são implementados diversos, a saber:

- i. a nível do aluno, foca-se a assiduidade e a correspondência deste item com o aproveitamento escolar –presença ou ausência–.
- ii. a nível da família, centra-se o levantamento de dados essencialmente na questão relacionada com o risco em que os alunos podem ou não encontrar-se, no ambiente familiar;

- iii. a nível da escola, procura-se saber a relação estabelecida pelos alunos com a escola enquanto espaço físico e social, em que passam a maior parte do dia, evidenciando-se situações de risco – violência e abuso de substâncias–; a relação com os professores – os adultos com quem lidam dentro do espaço sala de aula–;
- iv. a nível do território, focaliza-se essencialmente o nível socioeconómico das famílias no seio das quais vivem os alunos que integram o projecto, focalizando os itens profissão, instrução, rendimento, habitação e local de residência.

A Imagem 15 é representativa do *screening aluno*, na medida em que mostra os alunos com mais de 25% de negativas, como alunos que, à partida, precisam de ajuda e acompanhamento do projecto EPIS. Por norma, a nível da *assiduidade*, verifica-se que os menos assíduos são os que têm o maior número de negativas isto, porque estão desinteressados da função escolar e, portanto, esta atitude leva-os a faltarem com mais frequência, implicando assim maiores dificuldades em assimilar os conteúdos leccionados para os testes, isto é, levando por vezes mesmo à ausência de *aproveitamento escolar*.

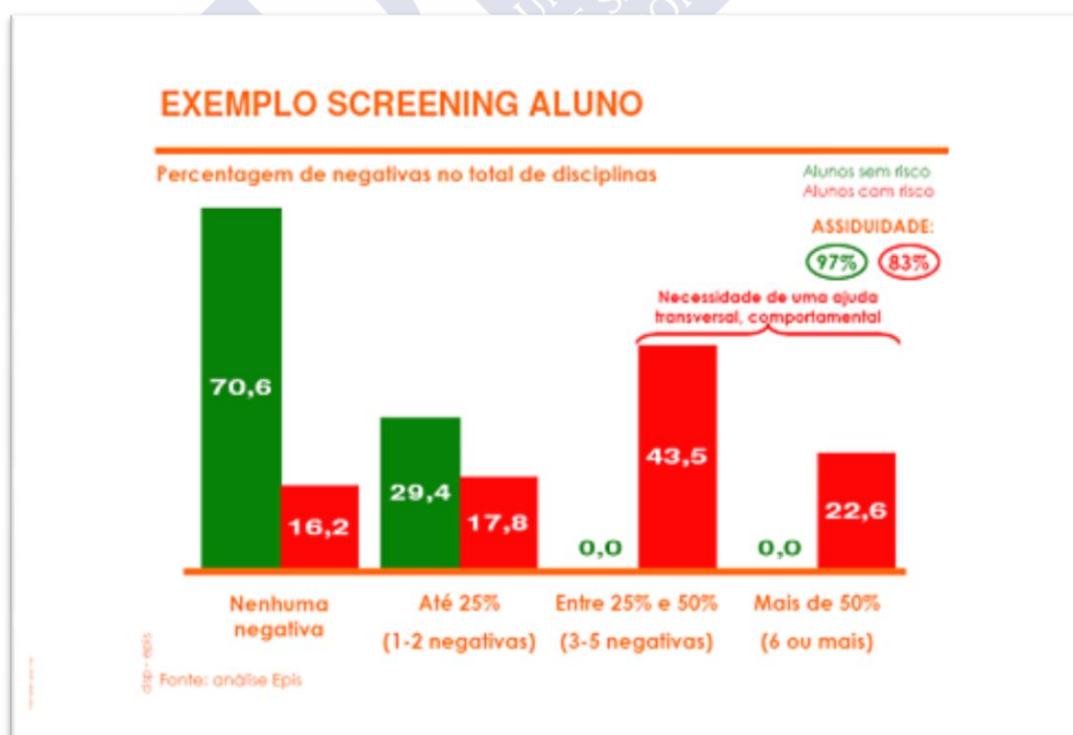


Imagem 15 – Screening Aluno

Como exemplo do *screening família*, referem-se algumas das questões que são apresentadas aos alunos, para responderem em relação à sua família. Na Imagem 16, conseguimos identificar a percentagem de respostas dadas pelos discentes *com* e *sem risco* e verificamos que há questões que fazem a diferença entre uns e outros.

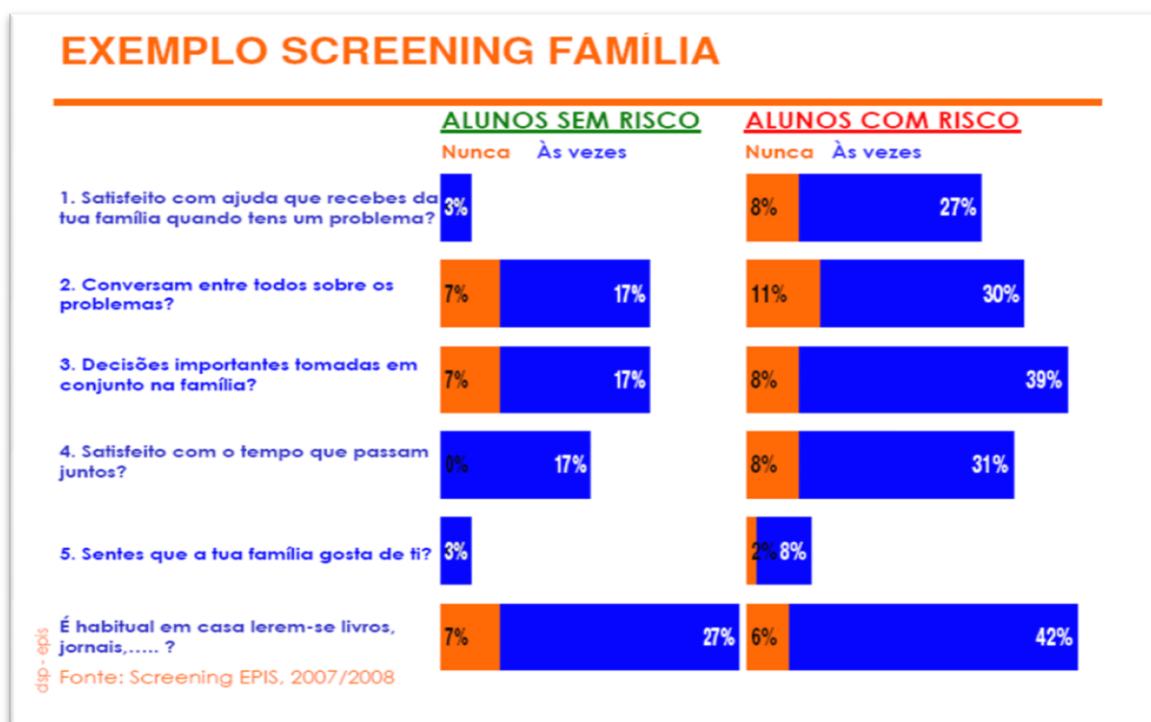


Imagem 16 – Screening Família

De modo geral, os alunos *com risco* escolhem o item *nunca*, na maioria das respostas, apresentando uma percentagem mais elevada que os restantes. Isto evidencia a falta ou a inadequação de acompanhamento parental, considerado necessário à etapa de desenvolvimento destes jovens. Por exemplo, no caso de decisões importantes serem tomadas em família.

Na questão 1, os estudantes *sem risco* estão satisfeitos com a ajuda que recebem da família numa situação de problema e nunca respondem *nunca*, enquanto os *alunos de risco*, 8% deles sentem-se insatisfeitos com a ajuda que recebem da família.

Para caracterizar o território e avaliar a percepção que os alunos têm da sua escola são utilizados dois instrumentos: a *Escala Graffar* que é constituída por 5 itens

que caracterizam o território e a *Ficha Escola* que é constituída por oito questões relativas à escola.

O *screening* em relação à *escola*, como podemos ver na Imagem 17, que serve para avaliar a percepção que os alunos têm da sua escola e das dinâmicas envolventes.

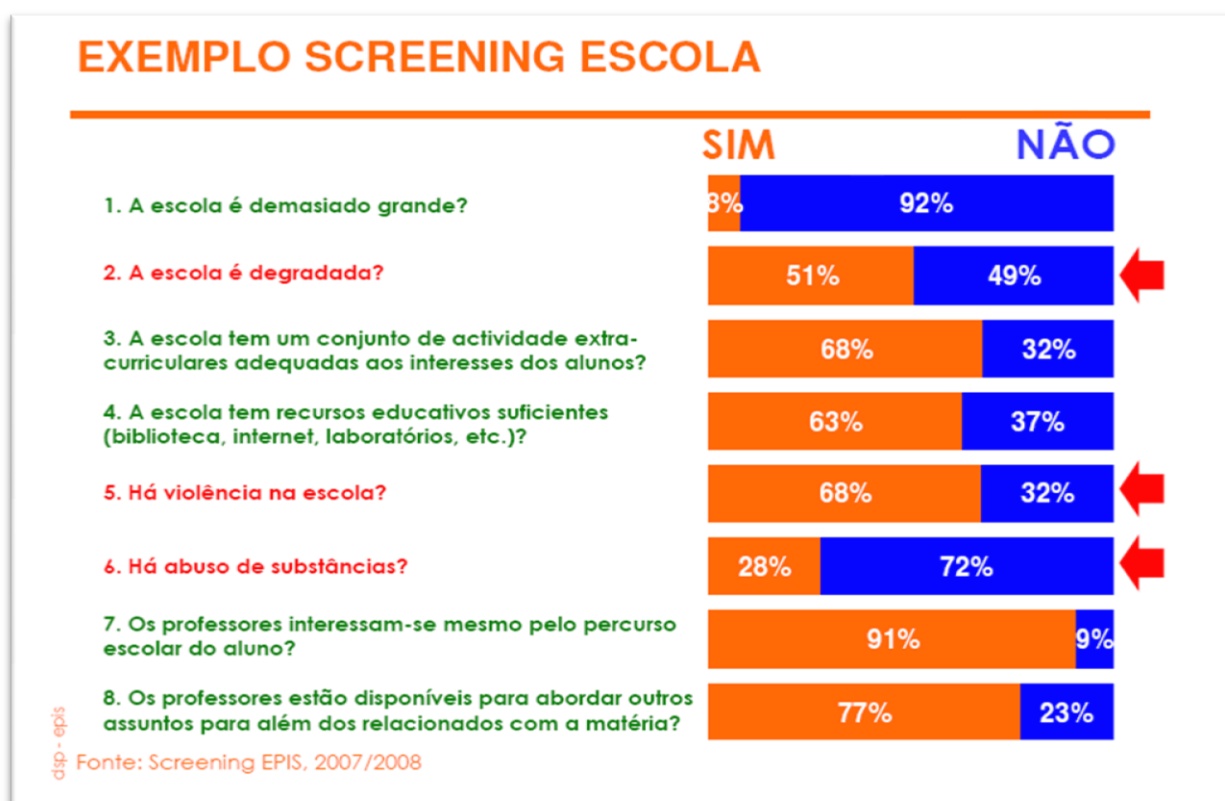


Imagem 17 – Screening Escola

Das oito perguntas que foram apresentadas aos alunos a que realça mais em termos de discrepância entre as respostas sim/não foi a 1ª questão. Visava esta saber se achavam a escola demasiado grande. A maioria dos alunos, mais precisamente 92% deles, acharam que a escola não era demasiado grande e apenas 8% a consideraram demasiada grande. Mas no que concerne à questão 7, saber se os professores se interessavam pelo *percurso dos alunos*, 91% responderam que sim, o que leva a concluir que está implícita uma aproximação entre docente e aluno. Apenas 9% dos alunos não concordaram com esta questão.

Destas oito questões apresentadas, evidencia-se três delas, a 2, a 5 e a 6. Menos grave, mas preocupante, temos a degradação da escola que é considerada por parte de 51% dos alunos que reflectem a sua opinião sobre as condições que a escola lhes oferece. Em relação à questão 5, se há *violência na escola*, 68% dos discentes concordam que há violência, seja ela de que tipo for, o que implica dizer que não se sentem seguros na escola que frequentam. À 6ª questão, se *há abuso de substâncias*, apenas 28% dos inquiridos dizem que sim, que há abuso de drogas ou outras substâncias, referentes a tudo menos o tabaco, enquanto 72% desses alunos dizem que não há *abuso de substâncias*. Reparando nas questões 7 e 8, podemos concluir que os alunos, na sua maioria, têm uma imagem positiva em relação aos professores.

A Imagem 18 foca o *screening* realizado para caracterizar o *território*, onde se tem em conta o *índice de graffar*. Ele remete para a escala utilizada para avaliar os diferentes itens no território, que são a profissão dos pais, o seu nível de escolaridade, a fonte de rendimento na família, o tipo de habitação da família e o local de residência.



Imagem 18 – Screening Território

Com este índice, o *índice de graffar* que é a escala utilizada para avaliar os diferentes itens do território, e obtemos informação sobre a população residente, neste caso, a da vila de Baltar, isto é relativamente à profissão dos pais dos alunos, aos níveis de instrução à fonte principal de rendimento da família, ao tipo de habitação em que vivem, muitas vezes em situações bem degradadas e, ainda ao local da residência. Seguindo estas indicações, os gráficos, que se seguem, dão resultados que comentamos.

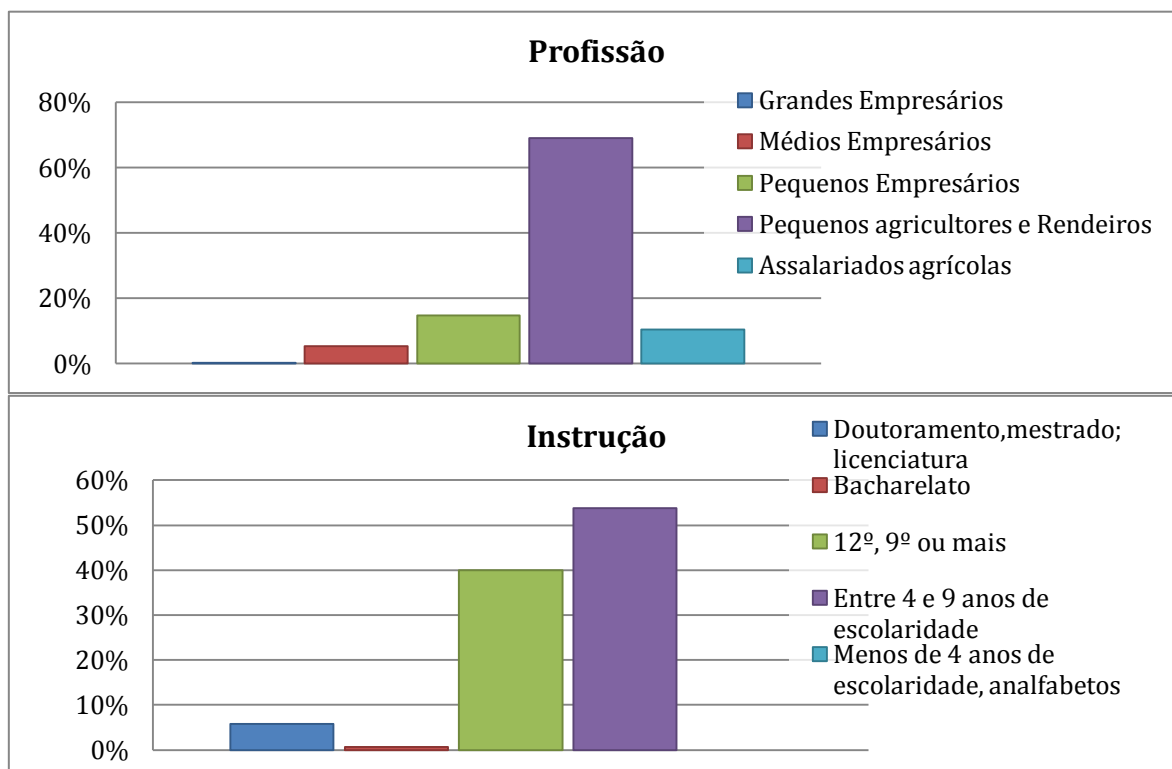


Gráfico 1 – Screening Território (Profissão e Instrução)

Os gráficos remetem para os dados referentes à população a que pertencem os alunos da escola em estudo, com o *screening território* no ano 2010/2011. Se repararmos no item *profissão*, segundo as informações fornecidas pelos próprios, verificamos que, nesta escola, os encarregados de educação/pais apresentam diferentes tipos de profissão, integrando-se em cinco grupos: os grandes empresários, os médios empresários, os pequenos empresários, os pequenos agricultores/rendeiros e os assalariados agrícolas.

Com este índice, o *índice de graffar* que é a escala utilizada para avaliar os diferentes itens do território, e obtemos informação sobre a população residente, neste caso, a da vila de Baltar, isto é relativamente à profissão dos pais dos alunos, aos níveis de instrução à fonte principal de rendimento da família, ao tipo de habitação em que vivem, muitas vezes em situações bem degradadas e, ainda ao local da residência. Seguindo estas indicações, os gráficos, que se seguem, dão resultados que comentamos.

Por sua vez, do grupo dos *médios empresários* fazem parte os dirigentes de empresas, agricultores proprietários, dirigentes intermédios, quadros técnicos do

sector público ou privado, oficiais das forças armadas, os professores do ensino básico e secundário, representando apenas 5,41% da população. Os quadros médios, os médios agricultores, sargentos equiparados integram o grupo dos *pequenos empresários* que contemplam uma percentagem de 14,71.

A maioria da população concentra-se no grupo dos *pequenos agricultores e rendeiros*, que é constituído pelos técnicos administrativos, os operários semi-qualificados, os funcionários públicos e os membros das forças armadas ou militarizadas não referidos acima. Este grupo atinge a maior percentagem da região: 69,07.

Os *assalariados agrícolas* que são trabalhadores indiferenciados e com profissões não classificadas nos grupos anteriores apontam para uma percentagem de 10,51.

Face aos dados apresentados pelo gráfico, podemos concluir que a maioria da população tem profissões agrupadas no sector secundário. Este sector tem a sua maior representatividade nos pequenos agricultores e rendeiros.

A nível da instrução ou dos saberes da população em causa, podemos verificar que existem duas percentagens, bem evidentes, uma em que a maioria da população tem a escolaridade centrada no 2º e 3º ciclo, e já um outro valor que se destaca por ter estudos contemplados entre o 3º ciclo e o secundário, isto é, o 12º ano, embora possamos encontrar também cerca de 5,71% da população que já obteve a licenciatura, o mestrado ou o doutoramento.

Podemos, então, concluir destes dois gráficos, o da profissão e o da instrução, que a população é constituída por médios/baixos níveis de escolaridade e que a maioria trabalha no sector secundário.

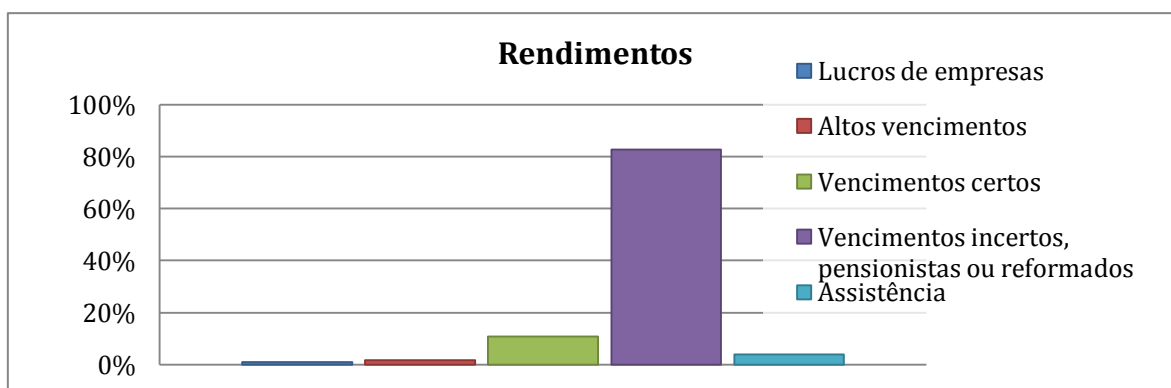


Gráfico 2 - Screening Território (Rendimentos)

Os rendimentos, que foram apresentados no *índice graffar*, correspondem a valores preocupantes, já que apresentam 82,58%, isto é, a maioria da população tem vencimentos incertos, recebe menos que o salário mínimo nacional. Trata-se de pensionistas ou reformados. As famílias, que têm salários certos, representam apenas 10,81% do todo da população. Isto leva-nos a concluir que a maioria da população vive com grandes dificuldades a nível económico, existindo, também cerca de 4% de famílias que vivem de assistência, isto é, de subsídios.

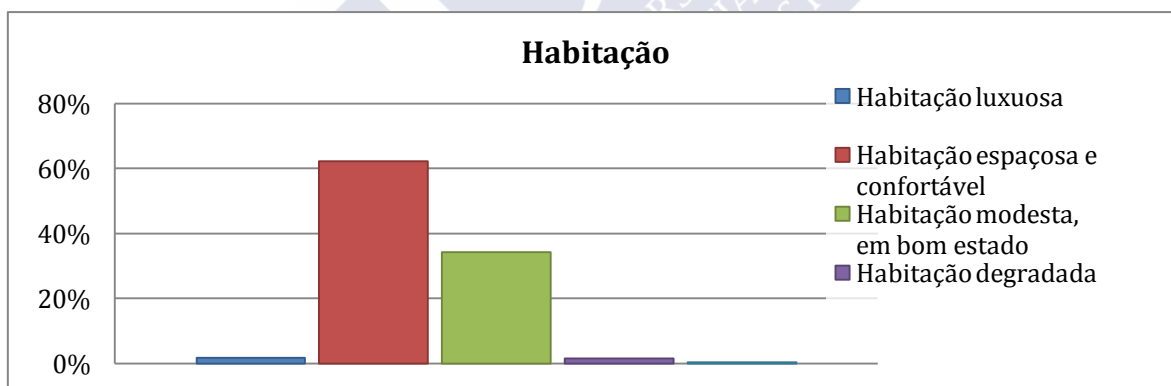


Gráfico 3 - Screening Território (Habitação)

Já para contrariar tudo o que contemplam os gráficos atrás apresentados, temos o item da habitação, em que a maioria dos alunos considera que vivem numa casa espaçosa e confortável, seguindo-se, com cerca de 34,23%, a habitação modesta e em bom estado de conservação. Neste item, através das respostas dadas, percebemos a possibilidade de os dados apresentados não corresponderem à realidade, pois apenas 1,50% deles confessarem que vivem em casas degradadas e/ou com poucos recursos (espaço exíguo para o número de pessoas, ausência de

água quente, etc.) ainda temos alguns que referem que vivem numa casa muito degradada, sem vidros e telhas de zinco, barracas.

Podemos concluir que os alunos respondem desta forma, pelo facto, de se sentirem bem nas suas habitações e muitas vezes não terem termo de comparação. Apesar de estas percentagens mostram-nos o carácter subjectivo de que esta questão se reveste, consideramos a resposta fiável já que se consegue medir o sentimento destes embora possa ser distinto de aluno para aluno.

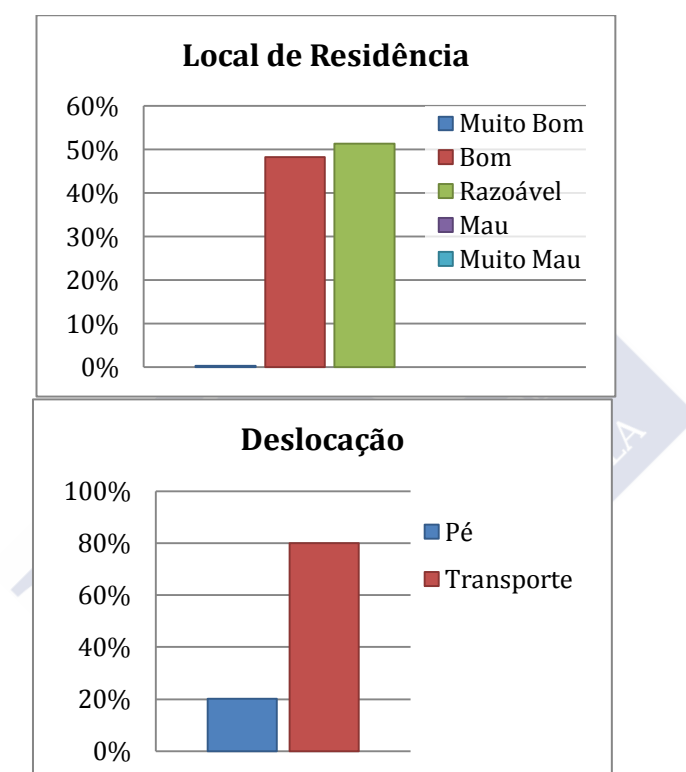


Gráfico 4 - Screening Território (Local de Residência / Deslocação)

O local de residência vem ao encontro do que foi defendido no item da habitação pois, a nível do local da residência, são pontuados de valor razoável um pouco mais de 50% e considerado um valor de *bom* que é muito aproximado dos 50%, aqueles que consideram que vivem bem, em moradia, moradias em banda, área residencial com casas confortáveis e bem conservadas, com acessos cuidados e iluminados. Continuando a duvidar das respostas dadas por estes alunos, no item da habitação, ainda temos cerca de 10,51% que consideram que o local de residência onde vivem é muito mau, um lugar impróprio para residir, identificando-o com os bairros de lata.

Segundo o gráfico do item de *deslocação* verificamos que a maioria dos alunos utiliza um meio de transporte, existindo ainda aqueles que fazem o caminho *a pé* levando um tempo médio de 15 a 30 minutos, o que nos leva a concluir que residem relativamente próximo da escola. Aqueles que recorrem a um transporte são cerca de 80% e o tempo médio que demoram para chegar à escola é sensivelmente o mesmo.

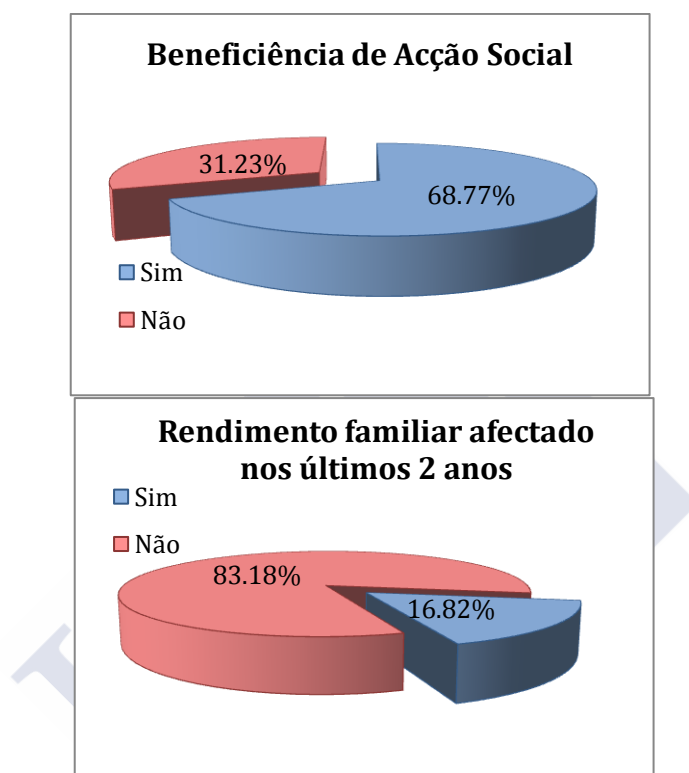


Gráfico 5 - Screening Território (Beneficiência de Acção Social / Rendimento afectado nos últimos 2 anos)

Cerca de 68,77% dos alunos desta escola, segundo os dados recolhidos no *índice graffar*, nos últimos dois anos, beneficiaram do apoio da acção social escolar, o que corresponde a uma refeição, ao passe, a um subsídio para livros e material escolar. Este resultado contraria as respostas que eles deram ao responder sobre os itens de *habitação* e *local de residência* porque, com estes dados, comprovamos que a maioria da população necessita de ajuda e apenas 31,23% não beneficiaram de qualquer apoio.

Apenas 16,82% dos alunos referem que a situação financeira das suas famílias, nos últimos meses, foram afectadas pelo desemprego e salários em atraso, enquanto 83,18%, apesar de acharem que há problemas financeiros, não os relacionam com as situações descritas anteriormente.

Concluímos, segundo estes dados, que a maioria dos alunos é proveniente de um meio socioeconómico médio/baixo. A grande parte dos pais/encarregados de educação, destes jovens, desta escola têm baixos níveis académicos, a maioria deles são pequenos agricultores e rendeiros, com vencimentos incertos, embora, considerem que vivem em boas habitações e o local de residência seja considerado de bom/razoável. A maioria vive com apoios da acção social implicando, por isso, que o rendimento familiar é muito baixo.

O projecto piloto 2007/08, 2008/09 e 2009/10

Esquema 6 apresenta-nos o 1º ano *screening* 2007/2008, ou seja, o ano em que a EPIS lançou o projecto piloto no terreno. Foi realizada a triagem aos alunos de 7º e 8º ano de escolaridade da Escola Secundária/3 Daniel Faria de Baltar que, nessa altura, eram 217 alunos.

Esquema 6 – Screening 2007/2008

Destes alunos, a mediadora recebeu 187 autorizações dos encarregados de educação para a realização do *screening*, onze deles não obtiveram a autorização e sete nunca deram qualquer feedback, embora a mediadora tenha insistido com as famílias e com os alunos.

Os *factores de risco* englobam os factores determinantes do indivíduo que podem ser intrínsecos como por exemplo, doenças, perturbações mentais da infância e da adolescência, perturbações de ansiedade e de humor, acontecimentos de vida como situações de abuso e morte de familiares. Encontramos, também nestes factores, os que são determinantes do meio a nível familiar, escolar e comunitário – ambiente onde vive–. A nível familiar podemos encontrar factores como baixas condições económica, baixo ou inesistente apoio familiar, instabilidade, diferentes tipos de agressões quer verbais quer físicas e doenças familiares. A nível da escola, encontramos, comportamentos conflituosos com os pares e professores, resultados escolares baixos e o tipo da cultura organizacional demasiado rígida. A nível comunitário, podemos encontrar factores como territórios de exclusão, fraca ou

inexistência de oportunidades de integração e socialização, existência de sub-culturas marginais.

Como podemos ver, no esquema acima apresentado, o screening 2007/2008, dos 217 alunos que realizaram o *screening*, 71 pontuaram para serem acompanhados pela EPIS, e ainda, desse total, 10 pontuaram em mais que um factor de risco, no *factor Aluno* pontuaram 99, no *factor Território* pontuaram 7 alunos, o *factor Escola* foi pontuado por 11 e apenas 4 pontuaram no *factor Família*. A pontuação poderia ser feita em apenas um ou mais factores, mas estes seriam acompanhados, caso pontuassem “alto” apenas num dos factores ou, então, “médio” em mais do que um factor.

Para sabermos como pontuar nestes factores, existe na plataforma da Associação EPIS um algoritmo que tem a ver com as respostas dadas pelo aluno e mediante a combinação das respostas dadas por ele vai pontuar nos diferentes factores de risco.

Dos 187 alunos que responderam ao *screening*, entraram 71 em carteira EPIS, ou seja, todos os que foi realizada a proposta de intervenção do projecto EPIS. Todos os alunos aceitaram.

Como podemos ver na Tabela 2 o número total de alunos acompanhados pelo projecto EPIS eram 71, todos do ensino regular. Destes, acompanhados no 1º período apenas dois tinham 25% das negativas, ou seja, se fosse final de ano lectivo, apenas transitavam estes. No 2º período, já houve um aumento de melhoria de notas no número de alunos, 11 deles tinham até 25% de negativas e, caso fosse final do ano lectivo, apenas estes transitavam de ano.

Nº TOTAL DE ALUNOS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
71 Acompanhados REGULAR	71 acompanhados 2 transitavam (tinham até 25% negativas)	70 acompanhados 11 transitavam (tinham até 25% negativas)	67 acompanhados 36 transitavam (tinham até 25% negativas)
Transitaram de ano 43 alunos apesar de terem mais de três negativas			

Tabela 2 – Resultados 2007/2008 dos Alunos EPIS

Sabendo que os alunos com menos de 25% de negativas transitam de ano, verificamos uma evolução do número de alunos em condições de transitar ao longo dos três períodos lectivos. Assim, no 1º período, se fosse final de ano lectivo, transitavam apenas dois, no 2º período, esse número aumentou para 11 e, no 3º período, transitaram, de facto, 36 alunos. Todos estes transitaram com menos de 25% de negativas, ou seja, com um ou dois níveis inferiores a três. A avaliação, dos alunos neste ciclo, é feita de 1 a 5, sabendo que 1 e 2 são valores negativos, e os valores 3, 4 e 5 são positivas, isto é, são níveis de sucesso escolar.

Contudo, dos alunos que foram acompanhados neste ano lectivo 2007/2008 pela mediadora do projecto EPIS transitaram mais 7, embora tivessem mais de 3 negativas por decisão do *concelho de turma*. Este é o grupo de professores que leccionam as disciplinas da turma que, na reunião da avaliação, têm em conta os factores que realçaram no aluno, como por exemplo, o desempenho global deste, a influencia que o nível das avaliações positivas pode ter sobre as avaliações negativas e o esforço e dedicação do aluno ao longo do ano lectivo, passando a nota de negativa a positiva.

Nº TOTAL DE ALUNOS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
201	201 alunos	199 alunos	193 alunos
3º Ciclo do ensino básico	101 transitavam	107 transitavam	151 transitavam
Transitaram de ano 164 alunos			

Tabela 3 – Resultados 2007/2008 de todos os Alunos da Escola

A Tabela 3 apresenta o número total dos alunos que frequentaram o ano lectivo 2007/2008 na Escola Secundária/3 Daniel Faria de Baltar, incluindo, também, os que são acompanhados pelo projecto EPIS. Do número total de discentes, como podemos ver na tabela, no 1º período, transitavam 101 alunos ficando retidos 100 alunos. No 2º período, esse número aumentou ligeiramente para 107 e, no final do 3º período, transitaram 151, notando-se uma subida significativa.

A população estudantil diminuiu, desde o início do ano lectivo altura em que estavam matriculados 201 alunos, este número reduz, até ao 3º período, para 193,

devido a transferências de escola por estes, solicitadas. Após, a reunião do *concelho de turma*, na realidade, nesse ano lectivo, transitaram no total 164 alunos.

Nº TOTAL DE ALUNOS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
66 acompanhados 38 REGULAR + 28 CEF	66 acompanhados 23 transitavam (tinham até 25% negativas)	65 acompanhados 30 transitavam (tinham até 25% negativas)	64 acompanhados 42 transitaram (tinham até 25% negativas)
Transitaram de ano 48 alunos apesar de terem mais de três negativas			

Tabela 4 – Resultados 2008/2009 dos Alunos EPIS

A Tabela 4 apresenta o número total de alunos que foram acompanhados pelo projecto EPIS no ano lectivo 2008/2009, num total de 66, sendo que 38 eram do ensino regular e 28 alunos do curso de formação e educação. Destes alunos acompanhados, no final do 1º período, caso fosse o final do ano lectivo, estavam em situação de transitar de ano apenas 23, embora tivessem até 25% de negativas.

No final do 2º período, se fosse final de ano lectivo, estavam em condições de transitar de ano 30 alunos e, no 3º, houve uma melhoria de notas, tendo 42 alunos transitado de ano lectivo, embora tivessem até 25% de negativas. Do 2º período para o 3º, o número de jovens acompanhados pelo projecto EPIS diminui, isto é, de 65 passaram a 64, porque o aluno em falta mudou de escola. Após o *concelho de turma* reunir, constatamos que, na realidade, passaram de ano lectivo 48 alunos dos que foram acompanhados neste ano lectivo 2008/2009 pela mediadora do projecto EPIS.

Nº TOTAL DE ALUNOS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
184 3ºCiclo do ensino básico	184 alunos 102 transitavam	183 alunos 125 transitavam	181 alunos 155 transitaram
Transitaram de ano 159 alunos			

Tabela 5 – Resultados 2008/2009 de todos os Alunos da Escola

A Tabela 5 apresenta-nos o número total dos alunos que frequentaram o ano lectivo 2008/2009 na Escola Secundária/3 Daniel Faria de Baltar fazendo, também, parte desta contagem os alunos EPIS, isto é, ao todo eram 184 alunos do ensino

básico. Deste número total, no final do 1º período, 102 alunos transitavam de ano, havendo retenção de 82. No 2º período verificou-se uma melhoria de notas passando para 125 alunos.

A melhoria de notas foi mais notória no último período, ou seja, transitavam 155 alunos, notando-se uma subida significativa. Na realidade, neste ano lectivo 2008/2009 transitaram de ano 159 alunos, porque em *concelho de turma* foi decidido passarem mais quatro alunos.

Nº TOTAL DE ALUNOS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
60 acompanhados 27 REGULAR + 33 CEF	60 acompanhados 12 transitavam (tinham até 25% negativas)	60 acompanhados 14 transitavam (tinham até 25% negativas)	59 acompanhados 28 transitavam (tinham até 25% negativas)
Transitaram de ano 33 alunos apesar de terem mais de três negativas			

Tabela 6 – Resultados 2009/2010 dos Alunos acompanhados pelo projecto EPIS

Na Tabela 6 estão apresentados os resultados do ano lectivo 2009/2010 dos 60 alunos que foram acompanhados pelo projecto EPIS. O projecto acompanhou 60 estudantes, dos quais, 27 pertenciam ao ensino regular e 33 faziam parte das turmas CEF.

No final do 1º período, se fosse final de ano lectivo, apenas transitavam de ano 12 alunos, embora tivessem até 25% de negativas. No 2º período, integraram o projecto o mesmo número de alunos, tendo sido acompanhados e tendo melhorado as notas mais dois, ou seja, se fosse final de ano lectivo, estavam em condições de transitar de ano 14 discentes. Enquanto, que, no 3º período, o número total de alunos acompanhados era de 59, havendo, portanto, menos um, mas o número dos alunos que transitaram de ano apontava para 28, continuando a subida de melhoria de notas.

Mas, na realidade, a reunião do *concelho de turma* considerou a passagem de mais 5 alunos dos que foram acompanhados neste ano lectivo 2009/2010 pela mediadora do projecto EPIS, tendo assim 33 alunos transitado de ano lectivo.

Nº TOTAL DE ALUNOS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
98 3º Ciclo do ensino básico	98 alunos 47 transitavam	97 alunos 55 transitavam	96 alunos 81 transitavam
Transitaram de ano 86 alunos			

Tabela 7 – Resultados 2009/2010 para todos os Alunos da Escola

Esta Tabela 7 apresenta o número total dos alunos que frequentaram o ano lectivo 2009/2010 na Escola Secundária/3 Daniel Faria de Baltar, fazendo parte, também, desta contagem os alunos que integravam o projecto EPIS. O número total de alunos do 3º ciclo do ensino básico era de 98, como podemos verificar na tabela.

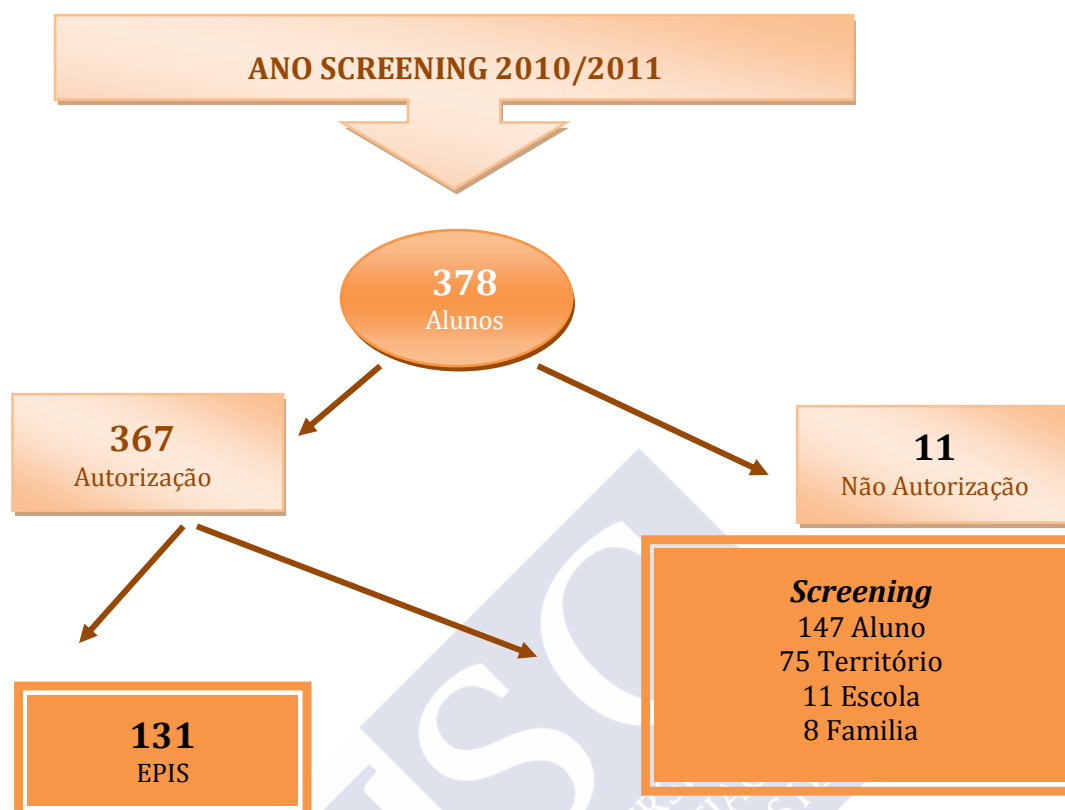
Após o 1º período completo, estavam em condições de passar de ano, caso fosse o final de ano lectivo, apenas 47 alunos. No 2º, 8 melhoraram as notas, encontrando-se 55 discentes em condições de transitar se fosse o final de ano lectivo. A melhoria de notas foi mais notória no último período, ou seja, no 3º, tendo subido as notas mais 26 alunos e tendo 81 transitado de ano lectivo. Após a reunião de *concelho de turma*, foi decidido passar mais 5 alunos e, consequentemente, no total, passaram de ano lectivo 86 estudantes.

Uma situação que se tem vindo a notar nos dados apresentados nestas tabelas é que o número total de alunos acompanhados pela EPIS tem vindo a diminuir na escola. Esta situação deve-se ao facto de que só são comparados os alunos que fizeram parte do projecto, desde o seu início na escola, isto é, os que realizaram o primeiro *screening*. Esta amostra vai diminuindo porque os alunos vão passando de ano lectivo e deixam de pertencer ao 3º ciclo do ensino básico, mas os restantes mantêm-se ao longo do tempo, que é de três anos. Importa não esquecer que o objectivo da EPIS é testar a sua metodologia e esta apenas foi alterada na realização do 2º *screening*, ou seja, no ano lectivo 2010/2011.

6.3.2 A vivência do projecto nos anos lectivos 2010/11 e 2011/12

No 2010/2011, foi realizada, pela segunda vez, a triagem de novos alunos EPIS. Neste ano lectivo, na Escola Secundária/3 Daniel Faria – Baltar, faziam parte do 3º ciclo do ensino básico 378 alunos. Dos quais, 367 apresentaram a autorização dos

pais/encarregados de educação para responder ao *screening*, ou seja, apenas 11 alunos não foram autorizados.



Esquema 7 – Screening 2010/2011

Como podemos ver, no esquema acima, após a realização do *screening*, dos alunos que foram sinalizados, 147 pontuaram no *factor aluno*, 75 no *factor território*, 11 no *factor escola* e apenas 8 pontuaram no *factor família*. A pontuação poderia ser feita em apenas um ou mais factores, dependendo da combinação das respostas dadas ao bloco de perguntas pelos alunos, que seriam acompanhados, como já dissemos anteriormente, caso pontuassem *alto* num dos factores ou, então, *médio* em mais do que um factor.

Dos 367 alunos que responderam ao *screening* entraram em carteira EPIS 131, ou seja, a todos estes 131 alunos, foi realizada a proposta de intervenção. Todos os alunos aceitaram.

Nº TOTAL DE ALUNOS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
131 acompanhados 93 REGULAR + 38 CEF	131 acompanhados 25 transitavam (tinham até 25% negativas)	127 acompanhados 46 transitavam (tinham até 25% negativas)	124 acompanhados 74 transitavam (tinham até 25% de negativas)
Transitaram de ano 80 alunos apesar de terem mais de três negativas			

Tabela 8 – Resultados 2010/2011 dos Alunos EPIS

Verificamos na Tabela 8 que o número total de alunos acompanhados pelo projecto EPIS era de 131, dos quais 93 pertenciam ao ensino regular e 38 faziam parte das turmas CEF. Importa salientar que, o número de alunos aumentou porque, deste grupo (dos 131) fazem parte os que foram incorporados no primeiro *screening*, e que continuam em acompanhamento até terminarem o 3º ciclo do ensino básico, e os que realizaram este segundo *screening*.

Caso no primeiro período fosse o final de ano lectivo, dos 131 alunos acompanhados, 25 deles transitavam de ano lectivo, embora tivessem mais de três negativas. No segundo período, o número de alunos acompanhados, diminuiu passando a serem 127 e aqui a melhoria de notas ainda é maior, porque se fosse o final de ano lectivo, transitariam 46, embora com 25% das negativas. Já no 3º período, a quantidade de alunos acompanhados diminuiu ligeiramente para 124 devido a transferências, mas o número dos que transitaram de ano, que eram 74, foi quase três vezes superior ao do primeiro período.

Mas, na realidade, dos alunos que foram acompanhados neste ano lectivo 2010/2011 pela mediadora do projecto EPIS, transitavam de ano lectivo 80, que após reunião do *concelho de turma* consideraram passarem mais 6 alunos.

Nº TOTAL DE ALUNOS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
378 3ºCiclo do ensino básico	378 alunos 229 transitavam	372 alunos 253 transitavam	369 alunos 306 transitavam
Transitaram de ano 310 alunos			

Tabela 9 – Resultados 2010/2011 para todos os Alunos da Escola

Na Tabela 9 apresenta-se o número total dos alunos que frequentaram o ano lectivo 2010/2011 na Escola Secundária/3 Daniel Faria de Baltar num total de 378 alunos. Deste número, no final do primeiro período, apenas estavam em condições de transitar 229 alunos ficando retidos 159 alunos.

No segundo período, houve uma diminuição do número total de alunos acompanhados, tendo passado a ser 372, continuando a diminuição dos mesmos no 3º período para 369. Esta diminuição deu-se ao facto dos alunos mudarem de escola.

O número de alunos, no segundo período, estava em condições de passar a ser 253, embora neste momento já se tenha notado uma melhoria de notas. Mas esta melhoria foi mais notória no último período, isto é, no terceiro, pois transitaram 306, notando-se uma subida significativa da melhoria de notas.

Na realidade, neste ano lectivo, transitaram de ano 310 alunos, por terem decidido em *concelho de turma* passarem mais 4 alunos devido ao desempenho que tiveram durante o ano lectivo.

Nº TOTAL DE ALUNOS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
100 acompanhados 52 REGULAR + 48 CEF	100 acompanhados 38 transitavam (tinham até 25% negativas)	99 acompanhados 43 transitavam (tinham até 25% negativas)	99 acompanhados 71 transitavam (tinham até 25% de negativas)
Transitaram de ano 83 alunos apesar de terem mais de três negativas			

Tabela 10 – Resultados 2011/2012 dos Alunos EPIS

A Tabela 10 apresenta os resultados do ano lectivo 2011/2012 referentes ao número total de alunos, que foram acompanhados pelo projecto EPIS, dos quais faziam parte 131. Do total, 52 faziam parte do ensino regular e 48 pertenciam às turmas de CEF.

No final do primeiro período, dos 100 alunos acompanhados pelo projecto, e se final de ano lectivo, 38 deles estavam em condições de transitar de ano, embora tivessem até 25% de negativas. No final do segundo período, notou-se uma melhoria de notas por parte destes alunos, e se fosse final de ano lectivo, estavam em condições

de passarem 43, embora tivessem até 25% de negativas. O número total de discentes acompanhados diminuiu para 99, porque o aluno em falta transferiu-se de escola.

No terceiro período, o número de alunos acompanhados era o mesmo, mas aumentando a melhoria das notas destes, permitindo que transitassem de ano 71 deles. Na realidade dos alunos acompanhados pelo projecto EPIS, neste ano lectivo 2010/2011 transitaram de ano lectivo 83 alunos, que em *concelho de turma* consideraram passarem mais 12 devido ao empenhamento destes durante o ano.

Nº TOTAL DE ALUNOS	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
357 3º Ciclo do ensino básico	357 alunos 206 transitavam	355 alunos 214 transitavam	355 alunos 286 transitavam
Transitaram de ano 309 alunos			

Tabela 11 – Resultados 2011/2012 de todos Alunos da Escola

Na Tabela 11 apresenta os resultados do ano lectivo 2011/2012 de todos os alunos que estudaram na Escola Secundária/3 Daniel Faria de Baltar, fazendo também parte desta contagem os que foram acompanhados pelo projecto no total eram 357 alunos que frequentaram este estabelecimento de ensino.

Deste número de alunos, como podemos ver na tabela, no final do primeiro período apenas estavam em condições de transitar se fosse final de ano lectivo, apenas 206, ficando hipoteticamente retidos 151. No segundo período, o número total de alunos diminuiu para 355, por motivos de transferência e mudança de país, mantendo-se este número até ao final do terceiro período

No final do segundo período, se fosse final de ano lectivo, apenas estavam em condições de passar 214 alunos, embora aqui já se note uma ligeira melhoria de notas. Se bem que, no último período, esta melhoria de qualificações fosse mais notória, pois transitaram 286 estudantes. Efectivamente, neste ano, após decisão do *concelho de turma*, decidiram transitar mais 12 alunos devido ao empenho destes durante o ano, fazendo um total de 309 que passaram de ano lectivo.

Da Escola Secundária/3 Daniel Faria de Baltar, fazem parte 45 alunos de risco. A estes, juntam-se mais 20 alunos, provenientes de outras escolas que, também

eles, têm vindo a ser acompanhados pelo projecto EPIS. Destes 65 alunos integrados no projecto, 34 são do ensino regular e 31 são dos cursos CEF.

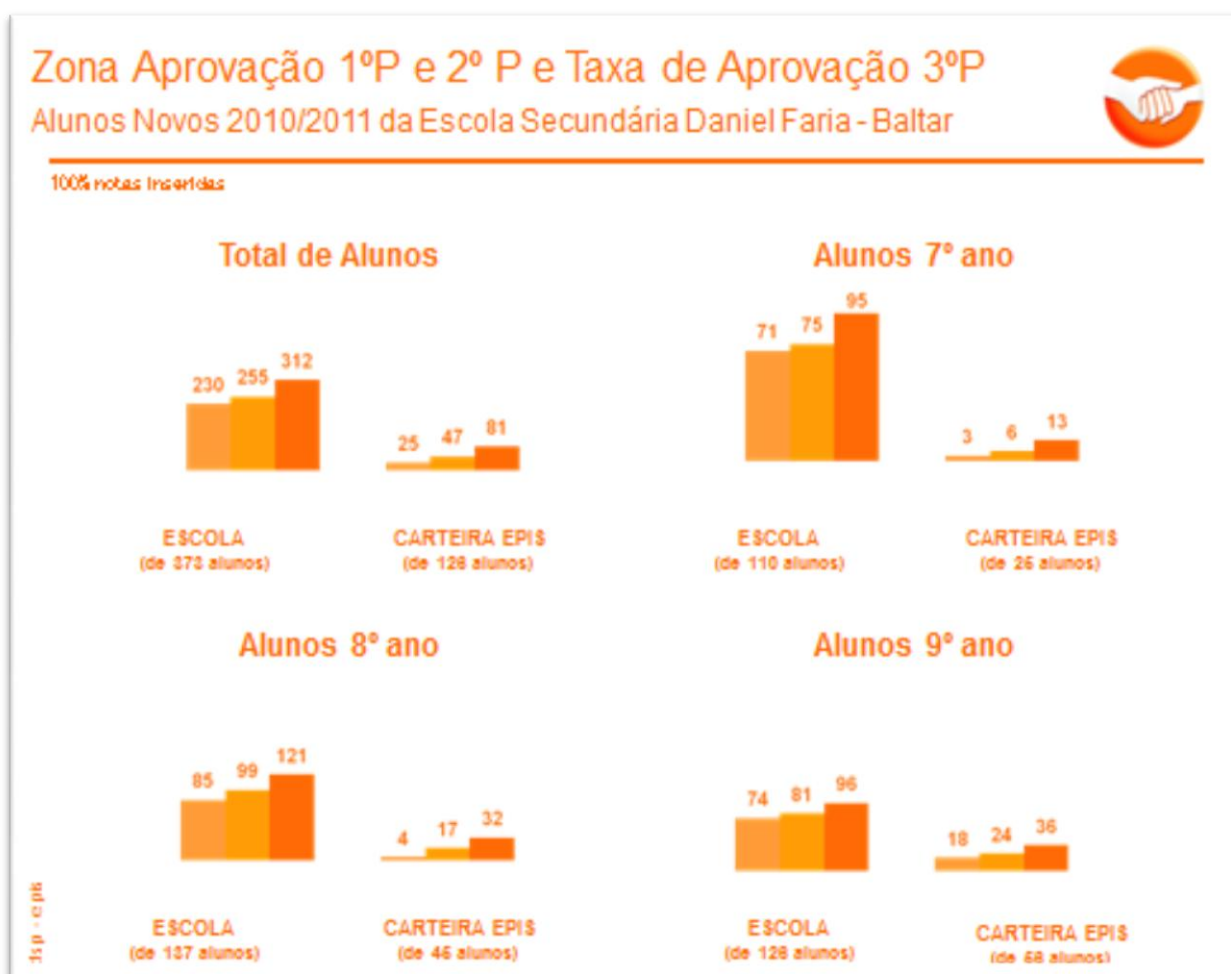


Imagem 19 – Análise dos resultados do 2º Screening ano 2010/2011

A Imagem 19 apresenta a taxa de aprovação dos alunos do terceiro ciclo do ensino básico. No número total dos alunos da escola e especificamente nos do projecto EPIS, verifica-se uma melhoria geral ao nível do sucesso escolar.

Dos 128 alunos que fizeram parte da *carteira EPIS*, isto é, estavam a ser acompanhados pelo projeto. No primeiro período, se fosse final de ano, dos alunos EPIS, apenas transitavam 25; colocando a mesma hipótese no segundo período, transitavam 47. Enquanto no final do terceiro período uma grande melhoria dos resultados, transitaram 81 alunos.

O mesmo se verifica a nível do 7º, 8º, e 9º ano, isto é, os alunos EPIS têm vindo a melhorar os seus resultados escolares. Sabendo que os alunos EPIS já estão

inseridos no grupo total dos alunos da escola verificamos que a evolução dos resultados não é tão acentuada no grupo escola como no grupo EPIS, provavelmente, porque nos alunos que já têm positivas não é tão *notória a evolução* como nos alunos que têm negativas subirem para positiva, ora é muito mais evidente esta situação.

Podemos centrar-nos, por exemplo, nos alunos do 9º ano do grupo escola, do qual já fazem parte os alunos que são acompanhados pelo projecto EPIS, num total de 74 alunos, no primeiro período. Se retirarmos os 18 do grupo EPIS, apenas, neste período 56 é que estariam em condições de transitar, enquanto no segundo este valor seria mais um, ou seja, 57 e no terceiro período transitavam 60 alunos, ou seja, aumentaram apenas mais 3. Se, repararmos, nos estudantes acompanhados pelo projecto EPIS, a evolução da melhoria de notas é maior, pois do primeiro para o segundo o número de alunos que melhoraram as notas foi de 6, e deste para o terceiro período aumentaram 6, poderemos então dizer que a metodologia utilizada pelo projecto EPIS parece ter mostrado eficácia, promovendo o sucesso escolar e evitando o abandono escolar, tal como podemos ver na seguinte tabela.

	1º Período	2º Período	3º Período
Nº Total Alunos (GrupoEscola+Grupo EPIS)	74	81	96
Alunos EPIS	18	24	36
Grupo Escola sem EPIS	56	57	60
	56	+1	+3
Grupo EPIS	18	24	36
	18	+6	+12

Tabela 12 – Exemplo de evolução dos alunos EPIS (Grupo do 9º ano)

A Tabela 12 apresenta a taxa de aprovação dos alunos do 3º ciclo do ensino básico do ano lectivo 2011/2012. O número total dos alunos com sucesso escolar na escola foi de 253.

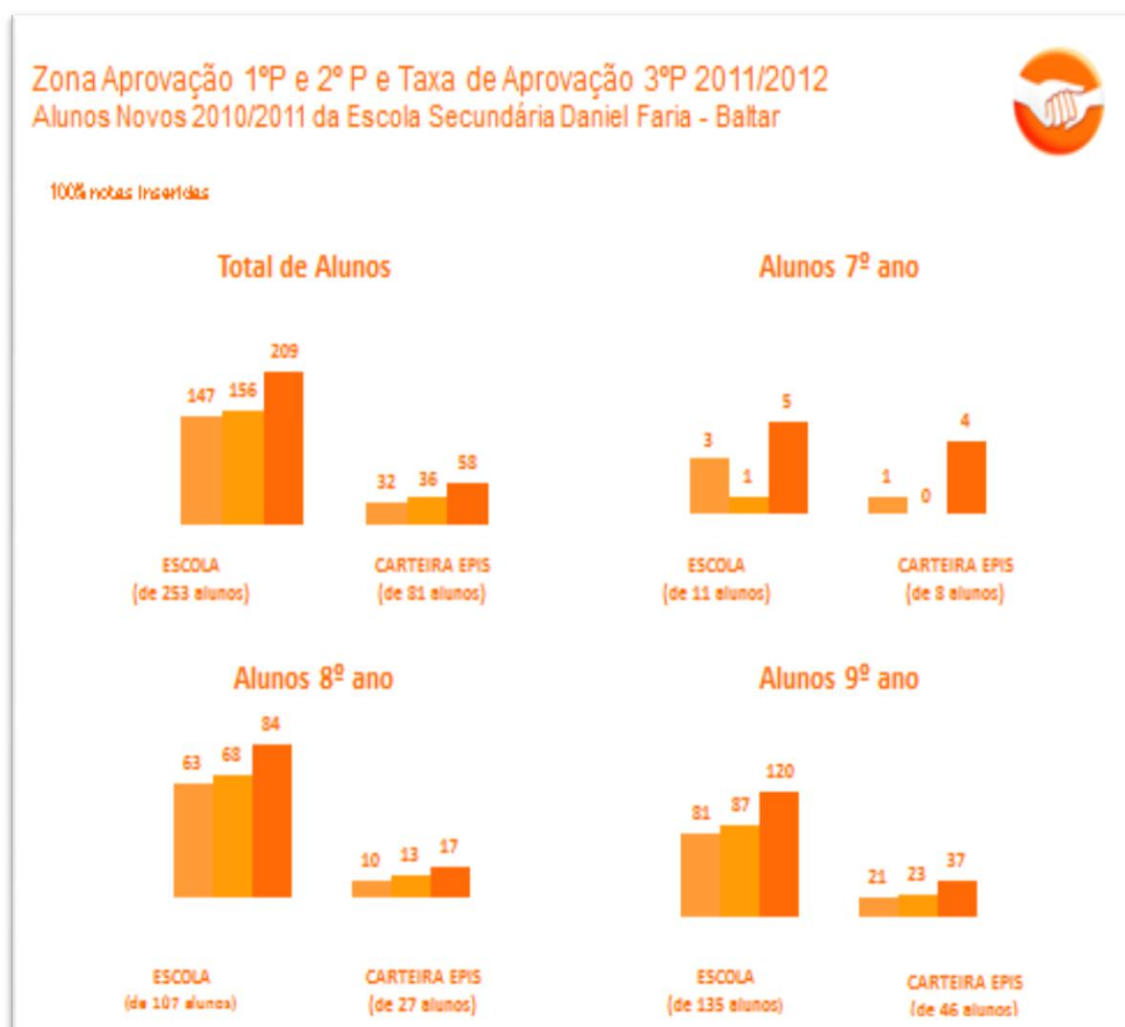


Tabela 13 – Taxa de Aprovação do ano 2011/2012

Dos 81 alunos que pertenciam à *carteira EPIS*, se o final do ano lectivo fosse na conclusão do primeiro período, dos alunos EPIS, apenas transitavam 32 alunos; notando uma melhoria no segundo período, e se fosse final de ano, estariam em situação de passar de ano 36. Enquanto que no final do terceiro período se evidenciou mais a melhoria de notas por parte destes discentes e transitaram 81 alunos.

	1º Período	2º Período	3º Período
Nº Total Alunos (Grupo Escola + Grupo EPIS)	147	156	209
Alunos EPIS	32	36	58
Grupo Escola sem EPIS	115	120	149
	115	+5	+29
Grupo EPIS	32	36	58
	32	+4	+24

Tabela 14 – Exemplo de evolução dos alunos EPIS (total dos Alunos)

Por consideramos, como muito importante e determinante para o *sucesso escolar*, não podemos deixar de mencionar a ajuda por parte das Autarquias, do Ministério da Educação e da comunidade em geral como é o caso das empresas locais, da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, dos tribunais, da polícia, das associações unidades de saúde, em que todos os intervenientes têm, também, um papel activo na educação dos alunos. Sendo estes, muitas das vezes, os únicos actores eficazes em determinados casos, como por exemplo, no caso de famílias de alunos que vivem abaixo do limiar da pobreza.

Segundo a informação dada pela mediadora do projecto EPIS, no ano lectivo de 2012/2013, dá-se continuidade ao acompanhamento dos alunos que realizaram o *screening* em 2010/2011.

6.3.3 A mediadora: funções e papéis assumidos

Duma forma global, podemos dizer que o facto de existir o *projecto EPIS* nas escolas do concelho, e em particular na Escola Secundária/3 Daniel Faria – Baltar de Baltar, facilitou a articulação com a CPCJ e, neste momento, os *mediadores EPIS* são considerados técnicos de intervenção de primeira linha no que se refere a situações do âmbito da *Protecção de Menores*. Lembramos, ainda que o projecto EPIS articula, ainda, com a rede social do concelho e dá resposta a diversas situações, tais como encaminhar casos para consultas especializadas; a Segurança Social, a Acção Social do Município; com as Técnicas do Rendimento Social de Inserção, que acompanham as famílias EPIS; e até acompanhar os alunos a consultas médicas.

Desde que se iniciou o projecto, em pareceria com o Concelho de Paredes, do qual faz parte a Escola Secundária/3 Daniel Faria – Baltar de Baltar, este continua a ser uma das suas apostas estratégicas na área do *apoio educativo e social*. Neste âmbito, agora, é no que pretendemos, focalizar-nos, isto é, no trabalho desenvolvido pela mediadora, que é a mesma desde que o projecto arrancou. Ela acompanha, em cada início de ano, os novos alunos e até mesmo alguns resistentes, aqueles que não aceitam qualquer tipo de ajuda e mudança. Para uma realização eficiente do seu trabalho, conta com a colaboração de todos os professores do terceiro ciclo, principalmente os directores de turma dos alunos sinalizados pelo projecto EPIS.

Recordamos que o projecto EPIS tem potenciado *a qualidade de intervenção* e de resposta da escola a nível da referenciação e do acompanhamento de alunos em *risco de abandono* no 3.º ciclo do ensino básico. Com esta parceria, a escola marca posição como *espaço de inclusão* e dá cumprimento aos objectivos constantes no ponto 3.1 do projecto educativo, nomeadamente os referidos nas alíneas

- a) Afirmar a escola como espaço de inclusão social onde todos possam ter oportunidades iguais de acesso à formação;
- b) Promover o sucesso escolar dos alunos no quadro do currículo nacional, dentro de parâmetros de qualidade que permitam a sua plena integração na sociedade; e
- c) Desenvolver condições de apoio efectivo e contextualizado aos alunos com dificuldades em cumprir o seu percurso escolar ou em risco de abandono, de forma a garantir a manutenção de taxas residuais de abandono real.

É, pois, no que à construção deste espaço de inclusão se refere, que a escola conta com *o apoio directo da mediadora*, a qual tem como base de estudos a licenciatura em Psicologia e está diariamente presente na escola e em contacto com os alunos EPIS. O seu trabalho tem o seguinte enquadramento estratégico:

- a) *Objectivo geral* – combater o insucesso e o abandono escolares através da prevenção e da remediação de factores de risco e da promoção de factores de protecção, sobretudo no âmbito da relação do aluno com a sua família e da indução de factores externos de sucesso;
- b) *A população alvo* – os alunos do 3.º ciclo do ensino básico, uma vez que se enquadram num grupo etário onde há maior retorno em termos de investimento nesta área e possibilitam um acompanhamento sequencial mais eficiente ao longo dos três anos do ciclo;
- c) *Estratégias utilizadas* – moldadas em função das características dos alunos que temos;
- d) *Actividades desenvolvidas*:
 - I. acompanhamento individual e em pequenos grupos dos alunos de carteira EPIS;

- II. intervenções universais, que são dirigidas a todos os *alunos* do 3º ciclo, como já referimos anteriormente;
- III. intervenções dirigidas aos *pais/encarregados de educação* e
- IV. intervenções junto da *comunidade educativa* e aos *docentes*.

A mediadora, por norma, habitualmente articula com os directores de turma. Todavia, de forma geral, trabalha com todos os professores do 3º ciclo já que é necessário *acordar*, com eles, *estratégias* a nível do conselho de turma.

Relativamente aos alunos que não tiveram autorização por parte dos seus encarregados de educação, a mediadora tenta contactar estes últimos, por várias ocasiões, sensibilizando-os para *a importância da participação*, no projecto, por parte do(s) seu(s) educando(s), explicando-lhes sempre a dinâmica do projecto de intervenção. Mas mesmo assim, nem sempre consegue que participem. Por um lado, as famílias em que os seus educandos obtêm bons resultados consideram que os mesmos não necessitam de responder ao *screening* e, por outro, há famílias que, simplesmente, respondem que não querem, não apresentando justificações para a decisão assumida.

São também dinamizadas *intervenções*, pela mediadora, dirigidas aos encarregados de educação e a toda a comunidade educativa. A título de exemplo, seminários, direccionados a todos os encarregados de educação em geral, onde se abordam temas /atitudes /estratégias de actuação que estes devem utilizar e que ajudam a obtenção do sucesso por parte dos alunos:

- *Promoção do sucesso escolar dos filhos*, fornecendo informação sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos jovens, envolvendo os pais/encarregados de educação na promoção do sucesso escolar dos seus educandos e criando uma relação mais próxima entre os pais/encarregados de educação e a escola. O seminário centra-se na importância do desenvolvimento parental e na explicação de como pode a família promover esse desenvolvimento.
- *Estratégias Disciplinares* – com este seminário, a mediadora, baseia-se na reflexão das estratégias para lidar/prevenir problemas comportamentais. Clarifica a noção de autoridade parental durante a

adolescência e esclarece sobre as mudanças e necessidades do adolescente. São dadas algumas pistas quanto às formas de os apoiar, como dar estabilidade, como monitorizar e estabelecer regras.

São apresentadas algumas estratégias específicas para promover a disciplina junto do adolescente tais como: o *reforço positivo*, a *punição* e o *contrato comportamental*.

São, também, realizados seminários com os pais/encarregados de educação que tenham educandos a entrar num novo ciclo. Na escola em estudo, iniciam-se no 7º ano de escolaridade. A título de exemplo, mencionamos o seminário *Chegada a uma nova escola*, que apresenta a transição de escolas como um período de mudanças que implicam desafios e novas exigências em três domínios: a nível social, na escola e, mais especificamente, em sala de aula, no encontro com os professores com que se encontram pela primeira vez. Aqui, também, são fornecidas algumas linhas orientadoras aos pais/encarregados de educação para promoverem a adaptação dos filhos à nova escola.

E para todos os pais/encarregados de educação dos alunos da escola é realizado o seminário sobre a *adolescência*. Nele são abordadas as alterações que vão surgir com os seus educandos, *aos níveis biológico e físico, psicológico, cognitivo e social*, alterações essas que requerem, por parte dos educadores, especial atenção e acompanhamento. Referimo-nos aos apoios a dar aos alunos, mantendo sempre uma *comunicação aberta ao diálogo* com eles, estabelecendo regras claras de funcionamento e podendo, em alguns momentos, negociar algumas delas. Importa, no entanto, ter sempre presente as suas obrigações e alguns privilégios, *monitorizar o seu desempenho académico*, guiando e orientando-o, transmitindo-lhes *compreensão e apoio afectivo*, na forma de lidar com as suas transformações. A promoção da *estabilidade familiar* e da sua *auto-estima* são factores decisivos. Evidencia-se, também a necessidade de se estar atento a possíveis comportamentos de risco.

Com os professores realizam-se *workshops* sobre a:

- *Gestão Comportamental na sala de aula* – Este workshop consiste na transmissão de um conjunto de métodos e técnicas devidamente

validadas, com vista a fazer com que o docente reflecta acerca das suas práticas na sala de aula e possa repensá-las, ensaiar estratégias mais adequadas e promover a mudança na resolução de problemas. Visa, pois, ajudar os(as) docentes a gerar ambiente favorável ao processo ensino/aprendizagem e a lidar melhor com as componentes relacionais e comportamentais, que estão necessariamente presentes no acto de ensino/aprendizagem, e cuja ausência ou deficiência podem dificultá-lo ou impedi-lo.

- *Envolver os pais na escola* – neste, procura-se promover uma parceria mais eficaz e inclusiva, entre a escola e a família, nos domínios de considerados mais relevantes para a adaptação e sucesso escolar dos alunos. Avalia-se as práticas de envolvimento parental existentes na escola, questiona-se a sua eficácia, desenvolvendo e implementando um plano de boas práticas e de envolvimento parental em três domínios: a comunicação escola-família, a aprendizagem em casa e a participação dos pais/encarregados de educação em actividades no espaço escolar.

A mediadora da Escola Secundária/3 Daniel Faria de Baltar que acompanha os alunos EPIS, vai utilizando com eles as diferentes intervenções acima referidas de acordo com as necessidades apresentadas. Para uma realização eficiente do seu trabalho, conta com a colaboração de todos os professores do terceiro ciclo devido à necessidade de acordar as estratégias mais adequadas, com todo o conselho de turma, articulando, habitualmente, com os 14 directores de turma de que fazem parte os alunos do EPIS.

Das várias intervenções em que a mediadora do projecto EPIS da Escola Secundária/3 Daniel Faria de Baltar se implica, apresentamos algumas imagens dessas iniciativas, que nos foram gentilmente cedidas pela mesma e que evidenciam a sua função de os *motivar para o estudo* e, conseqüentemente, para a *inclusão no espaço escolar* e para o *sucesso escolar* e, posteriormente, para a *empregabilidade*.

Começamos por referir uma intervenção centrada na problemática a motivação. O slide apresentado na Imagem 20, faz parte de uma sessão realizada pela mediadora da EPIS para trabalhar com os alunos com vista ao *incentivo à motivação*.



Imagem 20 – Incentivo à Motivação (Diapositivo de apoio à intervenção da Mediadora)

Os métodos utilizados são o expositivo e o activo, sensibilizando os alunos para a importância da motivação. Quando estes estão motivados, perante uma dificuldade, não desistem à primeira, pois persistem na aprendizagem, empenham-se nos estudos para atingir os seus objectivos que é o alcance do sucesso.

Este slide, em particular, segundo a versão da mediadora, é um dos que provoca no grupo uma grande participação. Procuram explicar o que leva um peixe a saltar para um outro aquário vazio, quando ele já está junto, num outro com os seus companheiros. Mas ele muda de aquário, isto é, sente-se motivado para *sair da confusão e correr os diferentes riscos* que possam surgir e ultrapassar dificuldades, alcançando assim os seus objectivos.

Com isto, pretende a mediadora que os alunos reflectam sobre a sua motivação:

- se escolhem aprender as matérias que estão a ser dadas, ou seja, interrogar-se sobre que atitude tomar quando têm tarefas escolares a cumprir;
- se arranjam desculpas para não cumprir com a tarefa ou

- se, pelo contrário, são perseverantes e levam o seu trabalho em frente, empenhando-se em cumprir com as tarefas, dando sempre o seu melhor.

Um outro ponto importante que influencia a motivação do aluno é, no parecer na mediadora, *a avaliação de si próprio* e *o auto-questionamento* sobre se os resultados que alcança correspondem às suas expectativas. Importa, então, referir que, para que um aluno se sinta motivado, a mediadora leva-o:

- valorizar a sua escola, pois é nela que se prepara para o futuro, é um meio de aprendizagem social de modo alcançar os objectivos;
- sentir-se competente, alcançando bons resultados para isto o aluno deve conhecer-se bem, ter objectivos;
- interrogar-se como aprende melhor e saber investir em todas as disciplinas;
- ser responsável e com a sua aprendizagem;
- acreditar em si, saber ser realista, isto é, estabelecer objectivos que sejam possíveis de alcançar;
- aprender com os erros e ter uma imagem positiva de si próprio.

Temos, agora, uma outra sessão desenvolvida, também junto dos alunos com o propósito *os incentivar ao estudo*, nomeadamente, por ocasião da avaliação intercalar.

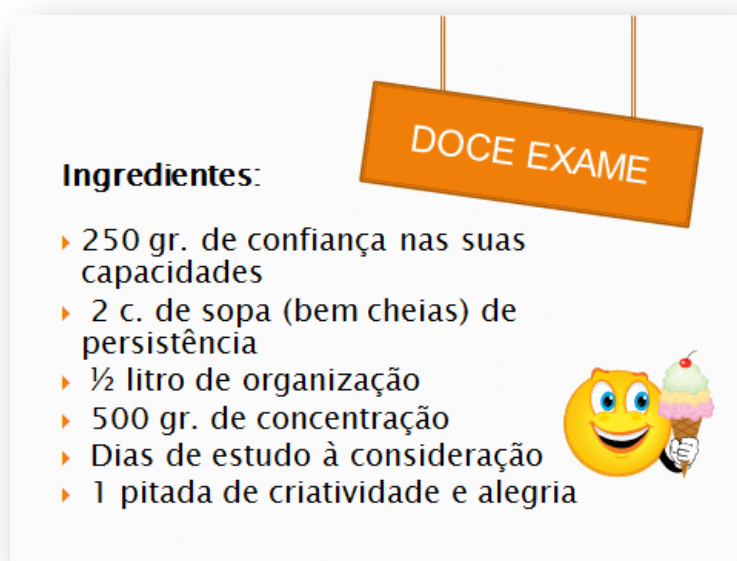


Imagem 21 – Faz-te aos testes – incentivo ao estudo

Esta receita é mais um exemplo das actividades desenvolvidas pela mediadora da EPIS. Nesta sessão *Faz-te aos testes*, ela utiliza, também, o método expositivo e o método activo e tem como objectivo sensibilizar os alunos para a *exigência das diferentes atitudes*, que devem ter, face ao estudo como também, perante os exames finais do 9º ano, orientando-os de modo a prepararem-se adequadamente através da planificação e execução de um estudo adequado e com método.

Daí ser importante que os alunos prepararem *os ingredientes* com antecedência, com tempo e dedicação, tendo em conta *o lugar de estudo* que deve ser calmo e tranquilo e sem interferências, por exemplo do computador, do telemóvel ou de qualquer outro distrator que possa colocar em causa o resultado final da receita.

Depois do local preparado, a mediadora sugere que o aluno adicione ½ litro de *organização* aos dias de estudo, juntando aos poucos as 250gr. de *confiança nas próprias capacidades*. Este ingrediente, a confiança, é referido como sendo muito útil em momentos de maiores dificuldades noutras matérias.

À medida que o aluno adiciona a confiança nas suas capacidades, vai em simultâneo juntando 2 colheres de sopa de *persistência*. De seguida, é incentivado a bater tudo muito bem de modo a criar uma massa homogénea e quando a massa

estiver no ponto, deverá adicionar as 500 gr. de *concentração*, de modo a que os últimos dias de estudo rendam ainda mais.

Este tipo de sessão pode ser utilizada quer com os alunos EPIS como com os restantes. A mediadora apoia e dá conselhos de utilização, leva os alunos a identificarem as suas atitudes disfuncionais e funcionais em relação ao estudo e à preparação dos exames do final do 3º ciclo do ensino básico.

A metodologia da sessão é baseada numa abordagem cognitivo-comportamental, levando os alunos à *descoberta guiada dos pensamentos* (atribuição de significado), em relação ao estudo para os testes que induzem a determinadas emoções e comportamentos disfuncionais, como a agressividade, a má educação, a ausência das aulas. Por outro lado, interrogam-se sobre quais os *pensamentos que geram emoções e atitudes* e comportamentos adequados –a convivência saudável, o respeito pelos colegas e pelos professores, a assiduidade, entre outros–, para enfrentar as diferentes situações, isto é, sejam situações de exame e/ou de teste. Procuram, assim, ver estas situações como naturais e tentam evitar que surjam níveis elevados de ansiedade de desempenho.

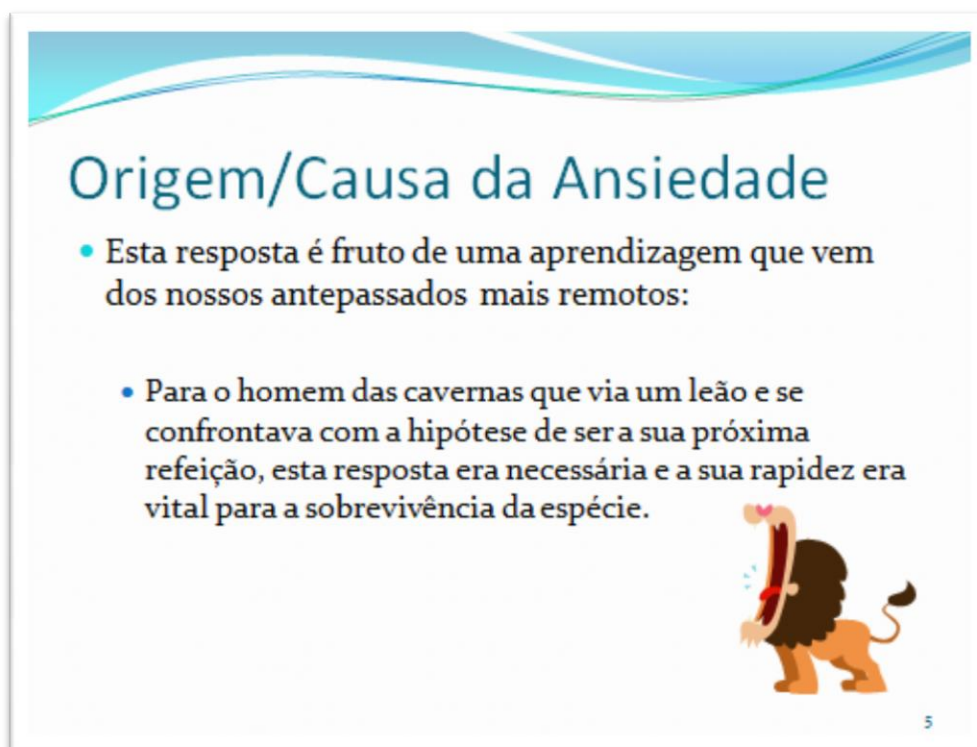


Imagem 22 – O que fazer perante a ansiedade

Mais um exemplo dos slides utilizados pela mediadora EPIS e, neste caso, no trabalho do tema da *ansiedade* com os alunos. Utiliza, como é hábito, o método expositivo e o método activo e tem como objectivo ajudar os alunos a identificar, perceber as causas e consequências da ansiedade.

Como nos mostra a imagem, já desde os nossos antepassados, o ser humano vivia/sentia situações de ansiedade. Como é ilustrado neste exemplo, o homem das cavernas perante esta situação, ao ver um leão, tinha três hipóteses que poderia escolher: lutar, fugir ou ser a refeição do leão. Com este exemplo, a mediadora tenta mostrar aos alunos que o nosso corpo continua a responder da mesma forma, ou seja, em situações de ansiedade, o surgimento destes sinais –a falta de concentração, a dispersão na actuação, a falta de comprometimento, entre outros– impossibilita o funcionamento normal de cada um, provocando muito sofrimento e, muitas vezes, respondendo de forma negativa à situação. No entanto, podemos encarar essa mesma situação de forma positiva como um *impulsionador da acção*, que potencia o nosso desempenho.

Numa situação de ansiedade, em termos fisiológicos, a mediadora procura utilizar e ensinar estratégias que ajudem a reduzir e/ou a saber lidar com os sinais e sintomas corporais que surgem nos diferentes momentos. Pretende que os alunos saibam lidar com os sinais corporais da ansiedade, a melhor estratégia de lidar com os sinais e sintomas é o treino do relaxamento.

Neste treino, são tidas em conta duas estratégias comportamentais para alcançar melhor o objectivo, uma, através do relaxamento muscular progressivo, onde são trabalhados os músculos: dos braços e mãos, do rosto, dos ombros e pescoço, o tórax, o abdómen, as nádegas e as pernas. Cada um destes grupos de músculos é contraído cerca de 5 segundos, levando à descontração com cerca de 10-15 segundos. A outra estratégia é imaginar uma cena agradável, por exemplo, estar numa praia paradisíaca. A indução desta cena leva a um estado de relaxamento profundo, que induz à sensação de paz, tranquilidade e bem-estar. A mediadora utiliza estas estratégias de relaxamento com os alunos mesmo a nível individual e eles gostam de as fazer e sentem-se bem.

Hoje em dia, todos estamos sujeitos a diferentes situações de grande ansiedade, devido a questões profissionais e pessoais. O importante é sabermos controlar os sintomas que podem ser prejudiciais para o nosso desempenho, as diferentes técnicas de relaxamento são uma ferramenta útil para o nosso dia-a-dia.

Sendo a *adolescência* (idades entre os 12 e os 16 anos) a fase mais usual em que os alunos do 3º ciclo do ensino básico se encontram, este é um dos temas de maior importância na discussão que a mediadora promove com eles e, também, com os pais em situações separadas



Imagem 23 – Adolescência – enfoques diversos

A mediadora chama a atenção para o facto de, durante esta fase, ocorrerem diferentes modificações no indivíduo *a nível biológico, psicológico e social*. Foca, então, a primeira fase da adolescência, a puberdade, referindo as grandes alterações biológicas que se registam, alertando que, muitas vezes, elas podem surgir a diferentes níveis.

A nível psicológico, a mediadora realça a importância que existe nas *alterações de humor súbitas*, a tendência para o *isolamento*, a transferência de identificação dos pais, para com o grupo de pares, lembrando que o confidente é o melhor amigo. O adolescente aceita com facilidade o contrário do que os pais pensam pois é nesta altura que sentem vergonha dos pais quando estão com os colegas. Nesta fase, crêem que são observados e criticados, surgindo a necessidade de se auto-conhecerem, o que exige mais autonomia, interiorizando novos valores e conceitos e procurando a afirmação do “eu”.

Lembra que a preocupação com a sua imagem é uma realidade nos nossos dias, com estes jovens, pois eles sofrem cada vez mais, para atingirem a imagem ideal. Muitas vezes, é para serem apenas aceites em grupos ou para não serem ignorados. Alerta, ainda, para o facto de que os adolescentes vivem, com grande ansiedade, as

transformações do seu corpo. Em geral, o adolescente é discriminado pela forma como se veste, fala e age, pois um jovem que usa roupa de marca ou que marque a diferença pelo bom calçado e o cabelo arranjado, é facilmente aceite pelos outros em comparação com o jovem que não tenha possibilidade para tal.

O *grau da auto-estima* é, portanto, focalizado nas sessões. O facto de gostar ou não da forma como é o jovem tem grande importância, visto que esta dimensão está relacionada com o *auto-conceito do jovem* e se faz uma avaliação positiva que contribui para uma auto-estima favorável, ou seja, valoriza-se a si mesmo, perante problemas. Vêem-nos como desafios e resolvem com responsabilidade, reconhecendo facilmente que outros sejam melhores em determinadas situações sem se sentirem inferiores ou superiores a ninguém e também podem sentirem-se amados pela família.

Numa situação contrária, se o jovem faz uma avaliação de si próprio de forma negativa, vai contribuir para uma baixa auto-estima conduzindo-o a situações problemáticas com dificuldades de relacionamento em contextos sociais, laborais e sexuais. Tem pensamentos negativos de si próprio, com tendência para o isolamento. A nível escolar tem um rendimento baixo, não aprecia o que tem de bom, não dá valor aos progressos pessoais, atribuindo as situações de êxito a factores que lhe são externos, como por exemplo, a sorte. Com mais facilidade se envolve em actividades de risco (álcool, drogas ou atividade sexual sem contraceptivos).

Podemos então referir que, quanto mais aceite o aluno se sentir, quer a nível familiar quer entre os colegas, maior será a possibilidade de o jovem vir a ter *êxito pessoal*. Uma *auto-estima positiva* favorece a aprendizagem, ajuda a superar problemas pessoais com mais facilidade, estimula a *autonomia* e a *criatividade*. Socialmente, se relaciona bem com os seus pares e atinge objectivos pessoais com êxito.

As *relações sociais* estão centradas no grupo de pares. É aí que procura as respostas para as dúvidas com que se depara, podendo conduzi-lo a comportamentos de conformismo quando se identifica com as pessoas que surgem. Isto acontece como uma forma de superar as inseguranças. Por outro lado, também, pode ter

comportamentos de rebeldia, de inconformismo, afirmando-se pela negação em relação aos outros.

Nesta fase, também caracterizada pela sexualidade, já que é na puberdade que se verifica uma evolução mais acentuada por mutações diversas, envolvendo *emoções, comportamentos e atitudes*. Surge o primeiro amor, que conduz a experiências marcantes na vida do indivíduo. É o sentir pela primeira vez o amor, o carinho, a paixão e o desejo carnal, ou seja, é o despertar para a sexualidade. Uma situação pela qual todos passam e deve ser encarada com normalidade.

Estas são alguns dos exemplos das várias actividades que são desenvolvidas pela mediadora da EPIS na Escola Secundária/3 Daniel Faria de Baltar com os alunos que fazem parte da carteira EPIS, recorrendo a várias estratégias, de acordo com as suas características.

A mediadora EPIS procura, através da gestão comportamental na escola, promover a aprendizagem de comportamentos saudáveis e de sucesso. Tem-se vindo progressivamente a assistir a uma diminuição da exigência aos diferentes níveis de conhecimentos por parte dos alunos o que explica o aumento do número destes que não possuem os devidos conhecimentos e competências, quer específicas como o saber colocar um problema em equação, quer transversais como o estar atento dentro de uma sala de aula. Daí ser, normalmente, necessário ajudar e treinar os alunos a:

- auto-regularem a atenção concentrada;
- auto-regularem reacções emocionais;
- disputarem as suas crenças disfuncionais;
- gerirem a crítica de que podem ser alvos;
- usarem um método de estudo eficiente;
- planearem uma tarefa.

A título de exemplo, referimos um dos *workshops* realizados pela mediadora com os professores. A imagem, que apresentamos de seguida, é o slide utilizado para debater a *Gestão comportamental na sala de aula*.



Imagem 24 – Gestão comportamental na sala de aula

Esta actividade enquadra-se no Projecto educativo da Escola, já que pretende fomentar a *formação do pessoal docente e não docente*, assim como promover o estabelecimento de *relações interpessoais harmoniosas* e a *partilha de experiências e saberes*.

Como podemos ver na imagem, em qualquer sala de aula, encontramos os mais variados estilos de comportamentos de alunos, com os quais o professor tem que saber lidar. Não existem condutas certas ou erradas, mas sim adequados e desadequados.

A *indisciplina* faz parte da vida escolar, os diferentes comportamentos de confronto com a autoridade do adulto pode, em alguns casos, até ser saudável na adolescência, pois tem como função:

- ajudar a ensaiar a tomada de decisões;
- desenvolver opiniões pessoais;
- definir uma identidade;
- o desenvolvimento de uma autonomia pessoal.

Para além do *comportamento indisciplinado*, as nossas expectativas, enquanto professores, em relação aos alunos, influenciam o seu desempenho e a expectativa que o aluno tem em relação ao professor também influencia o comportamento de ambos. Por exemplo, na primeira reunião de conselho de turma, que antecede o início das aulas, quando os professores ainda não conhecem a maior parte dos alunos, a não ser pela informação existente no processo individual do aluno, pode acontecer que os professores criem uma imagem acerca dos alunos, o que vai condicionar o comportamento de ambos dentro da sala de aula.

Este tipo de actividade pretende ajudar os professores a saber gerir e a lidar melhor com as componentes relacionais e comportamentais que estão necessariamente presentes no acto de ensino e aprendizagem, podendo dificultá-lo ou impedi-lo.

Esta acção de formação procura transmitir um conjunto de métodos e técnicas devidamente validadas, para fazer com que os professores reflectam acerca das suas *práticas na sala de aula* e possam treinar as *estratégias mais adequadas*, caso seja necessário, e promover a mudança para estratégias e atitudes mais adequadas na *resolução de problemas*.

Segue-se, agora, um exemplo utilizado pela mediadora nos seminários com os pais que têm os filhos a frequentar a escola pela primeira vez ou estão a mudar de ciclo. O objectivo último deste seminário é consciencializar os pais para a enorme importância da *comunicação a nível familiar*.



Imagem 25 – O papel dos pais na adaptação à transição entre escolas

A mediadora começa por sensibilizar os pais para a importância da sua actuação na *adaptação* dos seus filhos *a uma nova escola* e reforçar um bom relacionamento com eles, inculcando-lhes o dever e *a responsabilidade do acompanhamento* dos seus educandos no seu percurso escolar.

Como a imagem apresenta, existem três principais domínios causadores de *stress* no aluno quando faz uma transição de escola – o escolar, o social e os novos professores. Assim, a mediadora leva os pais a reflectir sobre o que cada um destes domínios envolve.

- No *domínio escolar*, o *stress* surge no aluno devido às novas disciplinas. Estas exigem-lhe, uma grande capacidade de organização de materiais e de formas de estudo pois, numa mudança de ciclo, as exigências são mais elevadas, há uma maior carga de trabalho porque têm mais disciplinas criando-lhes uma grande pressão e levando-o, muitas vezes, a sentir-se perdido, sem saber como conseguir alcançar o sucesso escolar. O papel dos pais é de ajudar o seu filho/a ser mais *autónomo na organização* dos seus materiais escolares, no seu estudo e deveres

escolares. Apoiando-o sempre nas diferentes dificuldades e mantendo o contacto com o Director de Turma de modo a obter informações das evoluções e/ou dificuldades do seu educando para melhor o poder ajudar a progredir.

- No *domínio social*, na fase de desenvolvimento em que se encontra o aluno, é crescente a importância da existência dos amigos e colegas, deparando-se, muitas vezes, com novas situações de colegas/amigos e tendo que reagir a pressões de beber álcool, fumar ou até mesmo o uso de drogas. Nas situações dos alunos, que passam para o 2º ciclo e que têm de enfrentar, muitas vezes, a ruptura com os seus amigos/colegas de 1º ciclo, o facto de entrarem para uma escola com maior número de alunos, a grande dimensão desta, leva-os a sentirem-se pressionados por estas novas realidades. Embora a maioria se adapte bem, é evidente, nesta fase, a diminuição do seu *auto-conceito* e do *rendimento escolar*. Os pais podem ajudar o adolescente, mantendo os laços de amizade antigos e estimular o filho a envolver-se com os colegas novos.
- No *âmbito da relação com o professor*, a adaptação a diferentes professores, cada um com exigências próprias, pode provocar nos alunos uma maior tensão. O facto de terem de se adaptar a novas regras e ao novo regulamento da escola e à sua maior dimensão leva, muitas vezes, a que haja, por parte dos jovens, uma maior distância, passando despercebidos, sentindo-se menos vigiados e mais sozinhos e mais desprotegidos.

A transição de uma escola para outra é algo que marca o jovem aluno. Por um lado, pela positiva pois pode e deve ser encarada como um conjunto de *oportunidades e desafios* no desenvolvimento das suas competências e capacidades. Por outro, pela negativa pois, eventualmente, leva a diferentes *perturbações* devido às diferentes *exigências de adaptação*. O papel dos pais não pode ser descurado. Estes devem estar atentos ao aparecimento de qualquer tipo de alteração que possa surgir no comportamento dos seus filhos, por exemplo, manifestações de ansiedade, afastamento em relação à escola.

Depois da referência a um conjunto de *workshops* promovidos pela mediadora, junto dos vários intervenientes, ainda no âmbito das suas funções, entendemos evidenciar mais uma actividade – a *Rota das Vocações/Vocações de Futuro*.

A partir de Março, a mediadora começa a identificar os alunos que podem participar nesta actividade, sendo seleccionados os que são sinalizados por ter maiores dificuldades económicas bem como os que têm uma evolução mais acentuada ao nível dos resultados decorrentes da intervenção. Efectivamente, esta identificação tem como objectivo premiar, de certa forma, os alunos que melhoram os seus resultados escolares ao longo do ano lectivo tal como contemplar também aqueles que têm mais carências económicas e/ou que nunca saíram do concelho. A intenção é colocá-los em contacto com realidades distintas das que estão habituados, permitindo-lhes, também, conhecer profissões diversificadas, ajudando-os a reflectirem sobre um possível futuro percurso profissional. O que se pretende é levar os alunos a pensarem naquilo que podem vir a fazer no futuro e a conhecer outras realidades que, muitas vezes, no seu dia-a-dia se torna difícil.

Tendo em conta o procedimento da selecção, cada mediador deve propor três alunos que pertençam à carteira de proximidade, com base em requisitos. São seleccionados à volta de 50 alunos para a viagem. Durante todo o percurso, estão presentes cinco mediadores que se responsabilizam por um grupo de alunos. Também há um responsável pela gestão de todo o percurso.

Nos dias de partida e chegada, é necessário o acompanhamento dos alunos pelos respectivos mediadores/técnicos de cada concelho. Os contactos dos mediadores (telefones e e-mails) são entregues aos encarregados de educação dos alunos.

Os requisitos a serem contemplados para a selecção dos alunos são

- integrar os 7º, 8º e 9º ano de escolaridade;
- pertencer à carteira EPIS de proximidade;
- frequentar a escola com assiduidade e estar empenhado no trabalho com o mediador.

Como critérios de selecção pela Equipa da EPIS, apontamos:

- a avaliação pessoal do mediador/director de turma;
- a manutenção de boas notas até ao 2º período;
- a redução significativa de negativas durante o ano lectivo;
- o índice *graffar* do *screening* (EPIS);
- o parecer da equipa EPIS (KEPIS – coordenador, MEPIS – mediador) e DT – motivação, empenho, condições económicas e sociais atuais do aluno.



Imagem 26 – Rota das Vocações 2010/2011

A Imagem 26 mostra-nos momentos diferentes da viagem *Rota das Vocações*, realizada no ano 2010/2011. O percurso foi realizado ao longo do país, com paragens em todos os concelhos onde o projecto EPIS está activo. Esta viagem teve como trajectos diversas instituições de Lisboa e um dos aspectos interessantes para estes alunos foi a visita ao Presidente da República.

Esta viagem podia ser seguida através do facebook no espaço das Escolas de Futuro. É importante salientar que a Rota das Vocações se realizou pela segunda vez em Julho de 2012, concentrando-se na zona da grande Lisboa e, durante uma semana, os alunos visitaram indústrias, fábricas, empresas e formações e experimentaram algumas actividades mais lúdicas.

7 Recolha e análise de dados e sua interpretação

Algo que muitas vezes é esquecido por parte do investigador é o tempo necessário não apenas para a *recolha de dados*, mas sobretudo para *o tratamento e a análise* dos mesmos, bem como para a confrontação posterior dos resultados obtidos, seja através da análise de documentação, seja de inquéritos e entrevistas, seja a partir da prática da observação, com outros elementos obtidos pontualmente e mesmo não intencionalmente.

Temos em atenção este requisito, isto é, *a ponderação do tempo necessário* e, portanto, a nossa intenção é pautarmo-nos por uma planificação cronológica dos passos necessários para a pesquisa em que nos ocupamos, assim como nortearmo-nos em termos das *perguntas elencadas à partida*. O propósito de uma planificação da recolha dos dados e sua organização é facilitar a análise e a estruturação do tratamento, evidenciando, neste caso, *os contributos da mediação escolar*, as variadas formas de *envolvimento* dos diversos intervenientes, bem como o grau atingido por esse(s) envolvimento(s).

Cientificamente sustentada nas teorias pesquisadas, podemos então, com base na análise e tratamento empreendidos, abrir vias para aprimorar a integração do(s) aluno(s) na sociedade. Consideramos, pois, que um dos pressupostos básicos, ligado a esta atitude científica, que procuramos assumir, é a procura de uma postura crítica e objectiva. Neste sentido, será o grupo e não o indivíduo que ocupará a nossa atenção no momento da análise dos dados, daí advindo uma maior consistência científica ao tratamento subsequente, já que enfoques diversos nos permitirão uma maior abrangência da problemática, aferindo do que realmente é e rejeitando o que apenas parece ser.

A análise e a reflexão crítica têm por base vários pontos de vista, os quais são evidenciados nos diferentes momentos de recolha de dados, recorrendo a variados meios de recolha, tal como nos pontos anteriores problematizamos. Evidenciamos, assim, a diversidade de variáveis através dos enfoques recolhidos próprios dos diferentes intervenientes do projecto em análise, a saber:

- a coordenação;

- o director da escola;
- a mediadora;
- os professores envolvidos;
- os pais/encarregados de educação;
- os alunos.

Estão em causa *enfoques específicos de perfis específicos*, os quais levam, na óptica de Kerlinger (1980: 335), a "(...) maneiras diferentes de fazer coisas com propósitos diferentes", conduzindo a *maneiras distintas de formular* as questões abordadas, os problemas, as soluções procuradas, os (in)sucessos alcançados. É, pois, pelo confronto de enfoques diferentes de uma mesma realidade que melhor conseguimos compreendê-la. O recurso à adaptação, à conciliação, à eliminação estão presentes e são assumidos de forma objectiva e crítica, conciliando a dimensão instrumental presente com a conceptual que se constrói na recuperação das teorias pesquisadas, sempre que, a propósito, sentimos necessidade de o fazer.

Cremos que, na área das ciências sociais e humanas, mais especificamente no domínio das ciências da educação, o caminho escolhido reúne maior consenso, enquadrando-se na metodologia eleita –a qualitativa– levando a um esforço na interpretação dos dados da investigação científica. Nessa interpretação, produzimos um resumo verbal e numérico, usando também gráficos para descrever as principais características postas em realce. Traduzimos, quando apropriado, a(s) representatividade(s) por percentagens, para melhor compreensão do todo focalizado. Há também a considerar dados categóricos que surgem, por exemplo, como nominais, por exemplo o sexo: masculino, feminino e ainda como ordinais, por exemplo na referência ao desempenho: baixo, médio, alto.

Para concluir, procuramos enfatizar uma visão fenomenológica, na qual a realidade em estudo –a *mediação escolar*– está inerente à *percepção dos indivíduos* envolvidos e à forma como a encaram e dela tiram partido, obtendo contrapartidas não só a nível individual e grupal como ainda a nível do contexto escolar e do da comunidade social. Se bem que, como investigadora, os processos nos interessem mais do que os resultados ou produtos, empenhamo-nos na sua análise, como já referido, num envolvimento indutivo e empenhando-nos, em simultâneo, no realçar

da importância vital do(s) significado(s) dos processos e em parte, também, dos produtos (Bogdan e Byklen, 1994).

Dando sequência à opção realizada, prosseguimos no caminho traçado, diversificando os meios utilizados e os instrumentos que recorreremos, isto é, o inquérito, a entrevista e o registo de observações pontuais. Passamos, então, num primeiro momento, a apresentar, passo a passo, os instrumentos que construímos, incidindo depois na análise dos dados recolhidos e na consequente interpretação.



7.1 O inquérito – definição das linhas orientadoras

Optamos pela aplicação de inquéritos por questionário por reconhecemos que este tipo de instrumento facilita a codificação das respostas, sem originar uma dispersão dos conteúdos e propiciando a exploração dos sentidos nelas contidos com objectividade. Favorecendo consequentemente a compreensão das questões ligadas à temática investigada e abrangendo um conjunto de indivíduos de uma população representativa para o caso em estudo.

Recuperamos de Quivy e Campenhoudt (2003), a ideia de que o inquérito por questionário viabiliza a oportunidade de colocar uma série de perguntas centradas numa questão de interesse social e/ou comunitário, a nível de um grupo que pode estar situado profissionalmente, culturalmente ou em família. Procuramos, pois, as opiniões dos inquiridos sobre diferentes itens que se prendem às questões, a experiências por eles vivenciadas, para melhor compreendermos a problemática em que situam.

Orientada por esta ideia, construímos os inquéritos que visam ser aplicados a três universos –*pais/encarregados de educação; alunos; professores*– que, apesar de características diferentes, se situam num mesmo espaço social, neste caso a escola, o espaço onde se cruzam.

A temática que os reúne é a *mediação* e como linhas orientadoras do trabalho quem nos propomos fazer, apontamos:

- o diagnóstico da situação vivenciada, em termos do *clima escolar* –a compreensão de conflitos e maus tratos e a identificação do tipo de relação que se mantém entre os diferentes intervenientes–;
- a estratégia para a promoção de uma *cultura de trabalho colaborativo* para ultrapassar situações negativas;
- o potenciar da *funcionalidade do gabinete da EPIS*.

Estas linhas orientadoras possibilitam a sustentação do trabalho da mediação que constitui o cerne do projecto EPIS, que visa a *promoção do sucesso escolar* e a *inversão do abandono escolar*.

Foram aplicados inquéritos por questionário aos alunos que fazem parte da carteira EPIS, aos pais/encarregados de educação e aos directores de turma, tendo sido administrados em colaboração com a mediadora, ao longo dos meses de Maio e Junho de 2012, de forma directa, ou seja, foram os próprios inquiridos que os preencheram, foram passados, no total, 120 inquéritos, aos quais responderam 43 alunos –43,4% do total [99]–, 39 pais/encarregados de educação –59% do total [66]–, e 8 directores das turmas de que fazem parte os alunos inquiridos –57,1% do total [14]–. O tratamento de dados foi feito pelo recurso ao programa *Excell*, através da qual nos é possibilitada o tratamento dos dados e a construção de gráficos que passaremos a apresentar.

Os dados obtidos através das respostas dos diferentes universos inquiridos permitem o cruzamento, com outros dados coligidos, seja ao longo do estudo do projecto EPIS, efectivado através da análise da documentação disponibilizada pela mediadora, seja como consequência das entrevistas realizadas junto do director da escola e da mediadora, seja ainda pelo recurso aos registos resultantes da observação em que nos empenhámos.

7.1.1 O inquérito aos pais/encarregados de educação

No caso do inquérito dirigido a este universo, o guião (Anexo 1) que em seguida apresentamos contempla um breve intróito que visa situar os inquiridos relativamente ao propósito das questões que lhes são colocadas, isto é do estudo para o qual se pede o seu contributo.

A estrutura do inquérito está organizada em *quatro dimensões*, centradas no *perfil dos inquiridos* – pais/encarregados de educação, nomeadamente:

- a sua *caracterização*, a nível pessoal e profissional, em termos da função e a nível familiar e profissional;
- a *relação com o seu educando* e a forma como este se comporta no que se refere a questões escolares, ao pessoal docente, ao pessoal não docente e à direcção;
- a *interacção com a escola* e a tomada de consciência do papel de educadores e, conseqüentemente, o assumir da responsabilidade relativamente aos actos praticados pelos educandos;

- o *conhecimento e apreciação do projecto EPIS*, do seu propósito, do trabalho desenvolvido.

O **inquérito aos pais/encarregados de educação** iniciou com um conjunto de questões relativas à sua caracterização, segundo os indicadores de género, agregado familiar, com quem vive, estado civil, habilitações literárias e situação profissional.

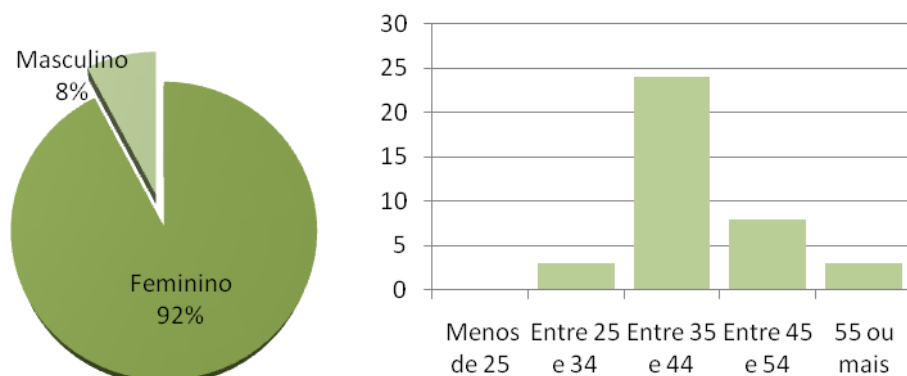


Gráfico 6 – Caracterização dos encarregados de educação: sexo e faixa etária

Nas questões relativas ao *sexo e faixa etária*, os pais/encarregados de educação, segundo os dados apresentados, no Gráfico 6, podemos verificar que os encarregados de educação dos alunos, que responderam ao inquérito, são maioritariamente [92%] do sexo feminino, sendo do sexo masculino apenas 8% da população em estudo. No gráfico de barras que está ao lado, que nos apresenta a *faixa etária* dos mesmos, podemos identificar que a maioria dos pais/encarregados de educação situam-se entre os 35 e 44 anos, seguindo-se a barra que representa a idade entre os 45 e 54 anos, levando-nos a crer que, maioritariamente, os encarregados de educação dos alunos, que são acompanhados pelo projecto EPIS, são do sexo feminino. Por norma são as mães dos alunos que os acompanham. Têm níveis de escolaridade baixo (com o 1º ciclo, seguindo-se por ordem decrescente, o 2º ciclo concluído), são domésticas ou desenvolvem actividades no mesmo âmbito e, provavelmente, por este motivo, têm maior facilidade de acompanhar os seus educandos a nível escolar. Isto, pode ser determinante no percurso escolar dos alunos pela fraca ou inexistente estimulação a nível cognitivo a nível familiar e, possivelmente, desvalorização da escola.

A faixa etária em que este grupo de encarregados de educação se encontra é, ainda jovem, ou seja, faz parte da população activa menos escolarizada e qualificada, podendo-se aferir que o factor cultural local possa influenciar a maneira de ser e pensar deste tipo de população. Recordando a estratégia do projecto EPIS, mais concretamente o segundo pilar de acção: “(...) executar projectos de intervenção na família, nas escolas, nos alunos e nos restantes actores (...)” (Associação EPIS, s/d) – estamos perante um dos actores mais fragilizados –os pais–, os quais fazem sem dúvida parte do espaço social da escola e são intervenientes no processo de mediação escolar.

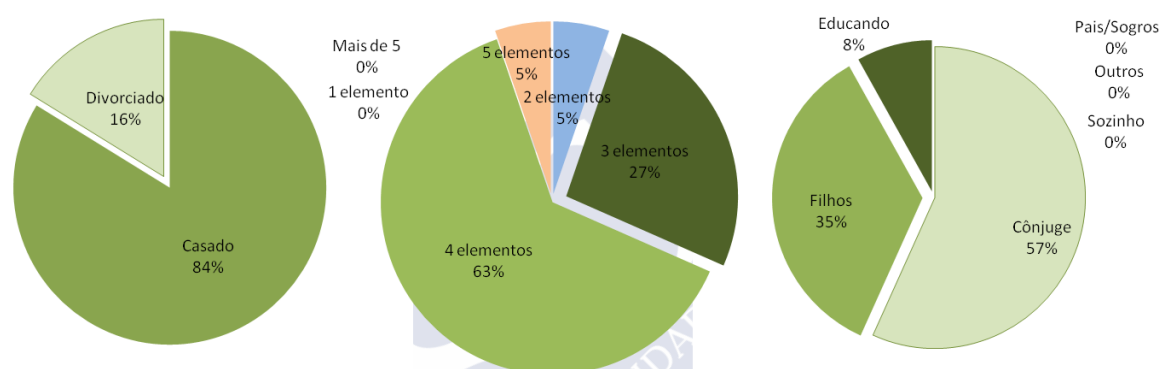


Gráfico 7 – Composição do agregado familiar

Ainda, dentro da mesma caracterização, e de acordo com as respostas apresentadas pelos mesmos, podemos identificar, no Gráfico 7, que 84% dos pais/encarregados de educação são casados e que apenas 16 % deles são divorciados. Na questão referente ao *agregado familiar*, podemos ver que a maior parte das famílias [63%] são constituídas por mais de 4 elementos e 27% das famílias são constituídas por 3 elementos, levando-nos à constatação de que estas são, por norma, constituídas pelo pai, mãe e dois filhos. Devido a problemas financeiros e ao aumento do desemprego, o agregado familiar vai diminuindo, verificando-se já um número considerado de famílias constituídas pelo casal e apenas um filho, o educando que faz parte do projecto. Confirma-se, pois, a crise demográfica em Portugal que perdura já há 20 anos.

Relativamente à questão *com quem vivem*, 57% dos pais/encarregados de educação responderam que viviam com o respectivo cônjuge e 35% com os filhos. Perante estes dados, constatamos que a maioria dos pais/encarregados de educação

são casados, mas já se verifica uma minoria em que existem pais divorciados. A composição do agregado familiar é geralmente constituída por quatro pessoas, apresentando-se em menor número as famílias constituídas por três elementos, sendo, na maior percentagem, registada a presença de ambos os cônjuges, o que nos leva a crer que as famílias continuam com uma estrutura tradicional, isto é, o pai trabalha para sustentar a família e as mulheres, ainda desempenham o mesmo papel de décadas atrás, ou seja, tomam conta da casa e dos filhos.

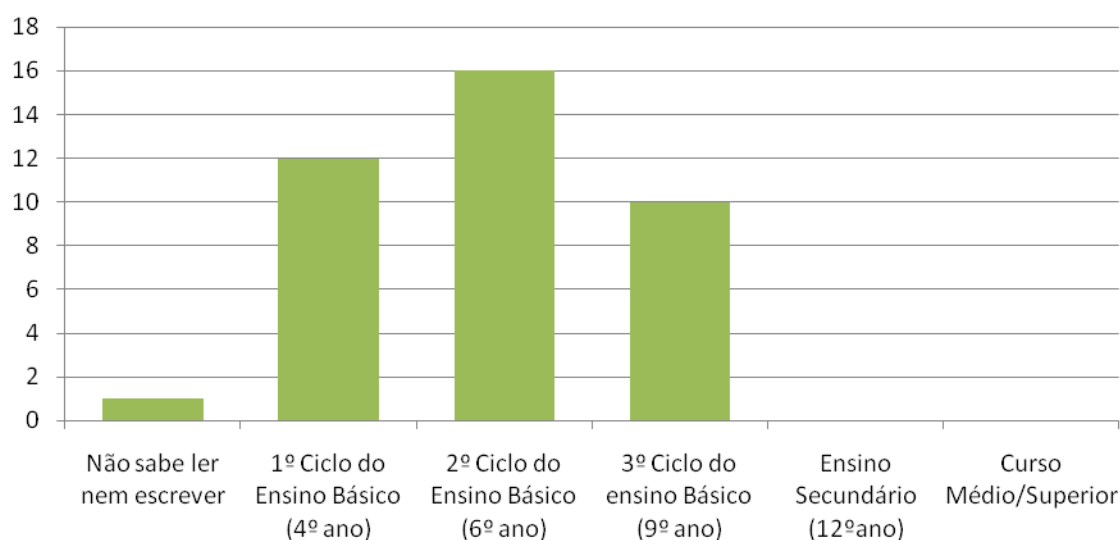


Gráfico 8 – Habilitações académicas dos encarregados de educação

As *habilitações literárias* dos pais/encarregados de educação, como está apresentado no gráfico acima, 16 dos nossos entrevistados têm o 2º ciclo do ensino básico, isto é, o 6º ano, seguindo-se 12 que apenas têm o 1º ciclo do ensino básico, isto é, o 4º ano. Apenas 10 dos inquiridos completaram o 3º ciclo, ou seja, o 9º ano. Mas, ainda, nos aparece um caso em que o pai/encarregado de educação não sabe ler nem escrever.

Perante os dados apresentados, podemos inferir que a grande parte dos pais/encarregados de educação têm *habilitações académicas muito baixas e baixas*. Encontramos mesmo situações de pais/encarregados de educação que não sabem ler nem escrever. Esta situação leva-nos a inferir que os alunos acompanhados pelo projecto EPIS são oriundos de famílias com *baixa escolarização*, facto que pode influenciar e/ou determinar o percurso escolar dos seus educandos. Perante isto, poderemos percepcionar que esta realidade é passível de *influenciar as atitudes e*

comportamentos do(s) seu(s) educando(s), a nível escolar e social. Como este(s) educando(s) fazem parte do projecto EPIS e estão a ser acompanhados individualmente todas as semanas ou pelo menos de quinze em quinze dias, de modo a trabalhar os problemas, que foram identificados pelo *screening*. Às vezes, a mediadora depara-se com comportamentos de resistência à mudança e/ou com a falta de comparência aos encontros com ela agendados, demonstrando não valorizar o desenvolvimento que poderiam vir a ter em consequência do acompanhamento disponibilizado. Estes alunos acompanhados têm sorte porque a mediadora não desiste deles, insiste com eles, procura saber a razão da não comparência ao encontro, motivando-os sempre e sensibilizando-os para *a importância que a escola tem nas suas vidas*.

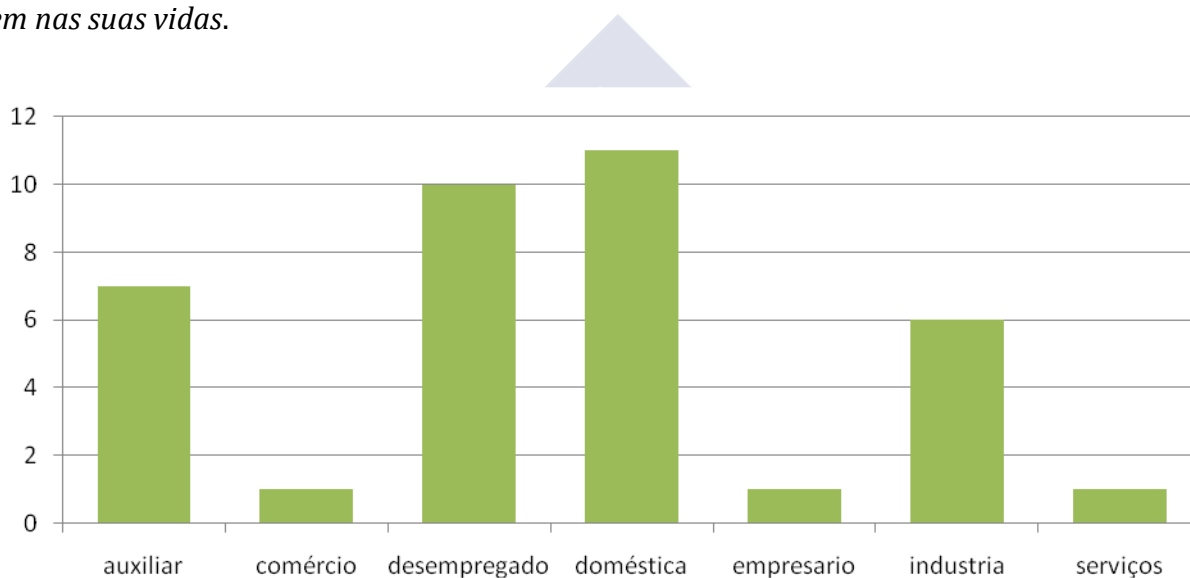


Gráfico 9 – Profissão do encarregado de educação

Relativamente à *profissão* que é exercida pelos pais/encarregados de educação, como podemos ver no gráfico acima apresentado, a maioria [11] são empregadas domésticas. Apenas um valor abaixo, isto é, 10 estão desempregados(as), sendo este dado um factor preocupante. Sete deles são auxiliares e seis trabalham na indústria. Na profissão de comércio, empresário(a) e serviços, a cada uma destas profissões corresponde apenas um dos inquiridos. Podemos verificar que a situação profissional dos pais/encarregados de educação é *deficitária ou problemática* pois grande parte deles(as) são desempregados, realidade esta presente a nível do país, ou são domésticas, situação bem patente neste grupo, provavelmente, devido à baixa escolarização que detêm. Esta realidade leva-nos a inferir que as *aspirações* que estes têm para os seus educandos são *baixas*. Em consequência, revelam alguma dificuldade

em motivar os seus educandos para a formação escolar e para o prosseguimento de estudos. Assim, torna-se necessário que a mediadora assuma a tarefa, junto dos pais/encarregados de educação e alunos, de motivá-los e de lhes mostrar *a importância da formação escolar*.

Constata-se, portanto, que *a responsabilidade da educação é delegada na escola* e nos organismos que aí funcionam. Uma vez que a acção da escola é assumida globalmente, contando com a homogeneidade dos alunos e com a família padrão, a *intervenção do projecto EPIS* vem no sentido de actuar *junto das famílias* representadas por estes valores menos positivos ou mesmo negativos, que as caracterizam de forma particular.

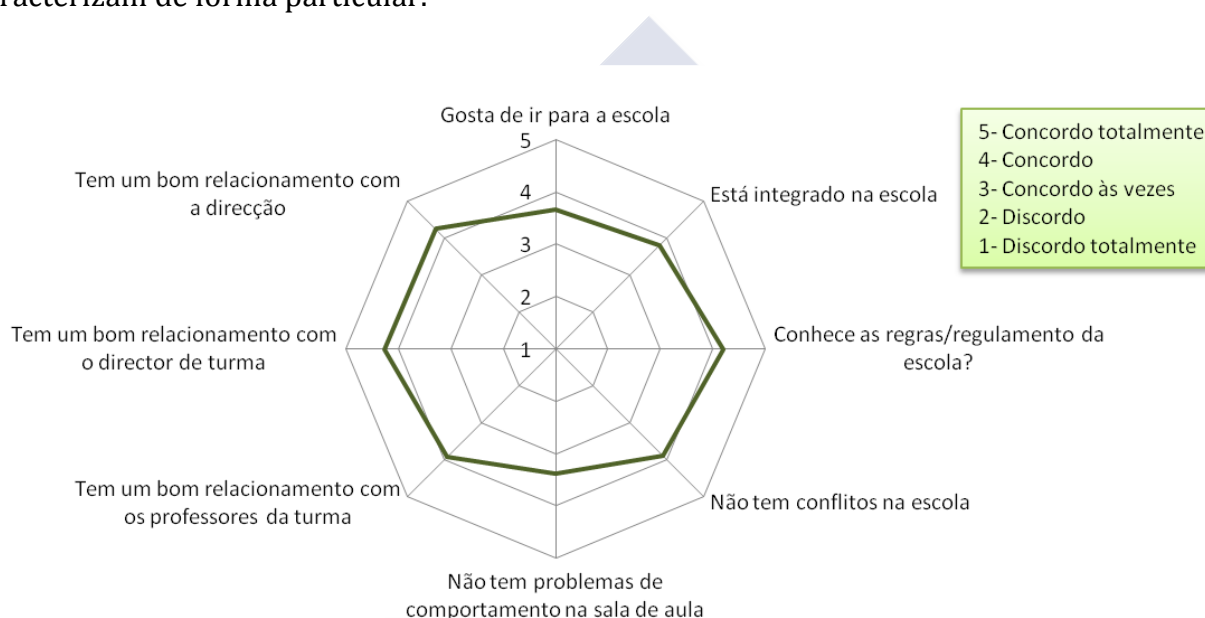


Gráfico 10 – Relação do aluno com a escola

Os valores, de um a cinco, apresentados no Gráfico 10, mostram-nos o grau da concordância em relação à escola.

O seguinte grupo de questões está relacionado com *o educando*. Com o objectivo de nos apercebermos até que ponto os pais/encarregados de educação conhecem o seu educando, utilizamos nesta questão a escala tipo Likert, para saber como percebem que este *encara a escola*. Segundo os dados apresentados, na opinião dos pais/encarregados de educação, podemos verificar que a maioria dos educandos tem muito bom relacionamento com a direcção da escola, com o director de turma e conhece bem as regras da escola, tendo, também, um bom relacionamento com os professores da turma.

Mas esta escala começa a diminuir, provavelmente devido a terem já sentido conflitos contrariando estes dados, quando se questiona sobre os conflitos e a *integração do educando na escola* ainda desce mais o grau de concordância. Levando-nos a crer que os alunos nem sempre se sentem integrados na escola. Na afirmação se o educando gosta de ir à escola, a escala diminui para a concordância ‘às vezes’. E relativamente ao grau de concordância, ainda mais baixo, liga-se ao comportamento dos educandos dentro da sala de aula, existindo mesmo a discordância por parte dos educadores. Isto leva-nos a crer que existem *problemas de comportamento e indisciplina* dentro da sala de aula, possivelmente, ligados à *falta de motivação, baixa auto-estima*, por parte dos alunos para estar na escola. Estes resultados, de alguma forma, confirmam a análise feita anteriormente, no que concerne aos pais/encarregados de educação terem dificuldade em motivar os seus educandos para a formação escolar; é normal que estes últimos, não encontrando interesse na aprendizagem, não queiram ir a escola e muitos só o façam porque são obrigados por lei.

Tal atitude leva ao *absentismo*, à *ausência de interesse* em melhorar as notas e as *atitudes negativas* perante a escola. Em conversas particulares com a mediadora, esta diz-nos que os docentes, perante situações de conflito relatam a situação ao director de turma e é este que, depois, a reporta à mediadora do projecto EPIS. Quando isto acontece, esta procura saber o que aconteceu, na realidade, auscultando as partes envolvidas, passando à intervenção necessária.

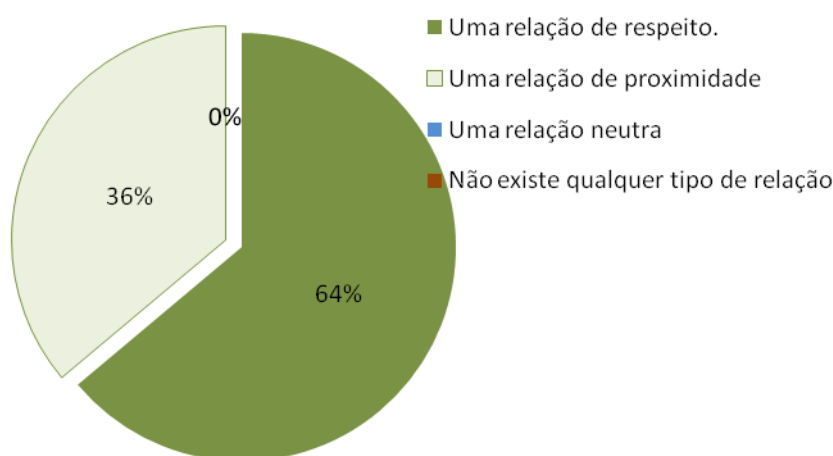


Gráfico 11 – Relação do aluno com o encarregado de educação

Na questão elaborada com o objectivo de sabermos que *tipo de relacionamento os pais/encarregados de educação* têm com os seus educandos, verificamos no gráfico, acima apresentado, que 64% destes consideram que existe uma relação de respeito com os seus educandos, enquanto, que 36% consideram que existe uma relação de proximidade. Perante os dados apresentados, percebemos que a maioria dos pais/encarregados de educação não se envolvem muito com os educandos, procurando manter a posição de respeito, facto que nos leva a crer que os pais/encarregados de educação têm um padrão familiar específico, ou seja, uma postura tradicional, em vez de manterem uma relação positiva com os seus educandos. Nota-se, pois, a *falta de comunicação, afectividade, sensibilidade, companheirismo e comprometimento* com estes, levando-nos a inferir que não devem conhecer, na realidade, as dificuldades, os problemas sentidos pelos seus educandos. Colocamos a hipótese dessa atitude ser decorrente da cultura local, que é tradicionalista. Esta relação positiva de apoio, ou seja, o ter tempo, ser afectuoso, estar sensível para as necessidades do seu educando e responder de forma adequada, isto é, comunicando, apoiando-o e criando estabilidade, pode ser encarada, pelos educadores de forma negativa pois acreditam que, assim, o transformam numa pessoa mimada e dependente. A protecção e acompanhamento não é bem aceite à luz da cultura local.

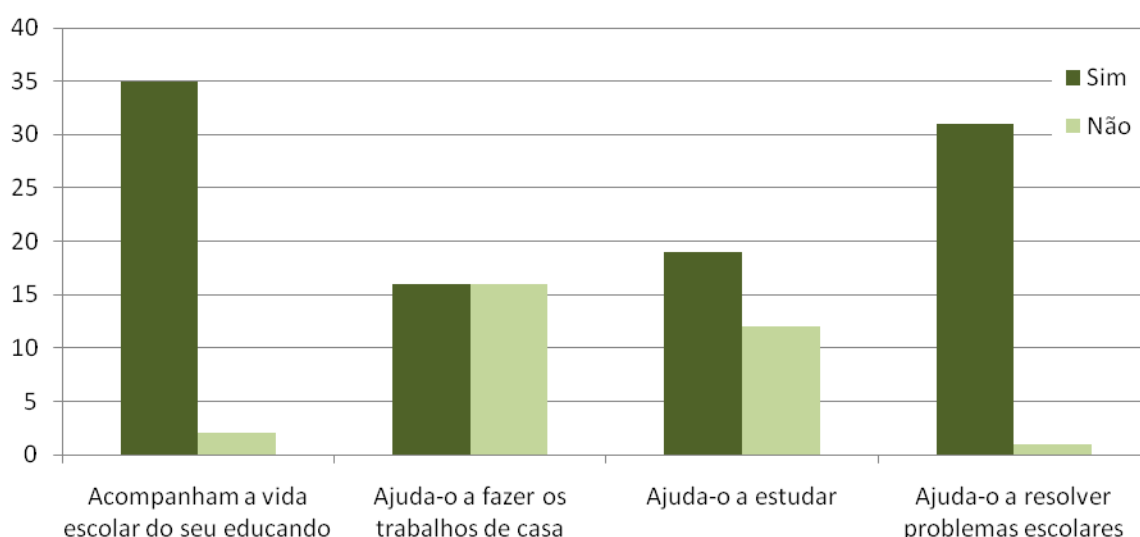


Gráfico 12 – Apoio dos encarregados de educação na vida escolar do aluno

Outra questão, que consideramos pertinente, visa saber se os pais/encarregados de educação apoiam os seus educandos nas actividades escolares. Como verificamos, no gráfico de barras acima apresentado, 35 deles acompanham a vida escolar dos seus educandos, existindo no entanto dois deles que não fazem este acompanhamento. Na afirmação de ‘ajuda aos trabalhos de casa aos educandos’, podemos ver que 16 dos pais/encarregados de educação respondem afirmativamente, isto é, ajudam o(s) seu(s) educandos nestas tarefas, enquanto outros tantos [16] respondem que não ajudam os seus educandos nos trabalhos de casa. Embora, na afirmação seguinte, que remete para a ‘ajuda ao estudo’, o número de pais/encarregados de educação, a responder afirmativamente, aumenta para 19, sendo que 13 deles respondem que não o fazem. Na ‘resolução de problemas escolares’, podemos ver que cerca de 31 dos pais/encarregados de educação ajudam os seus educandos a resolver os problemas escolares, mas mesmo assim ainda encontramos aqui um que responde que não ajuda a resolver os problemas escolares.

Relativamente ao apoio que estes dão aos seus educandos nas actividades escolares, segundo a opinião destes, verifica-se que os acompanham e os ajudam a resolver os problemas que surgem. Porém, detecta-se que existem alguns pais/encarregados de educação que ajudam os seus educandos a fazerem os trabalhos de casa e, com a mesma percentagem, há o outro grupo que não ajuda. Este facto deve-se, provavelmente, à baixa escolarização destes. Os alunos, para fazerem parte do projecto EPIS, têm de ser autorizados pelos pais/encarregados de educação. Com estes são marcadas reuniões, seminários e, em alguns casos, desenvolver-se uma *intervenção selectiva*⁴, com a família, ou seja, os pais devem comprometer-se a *dar continuidade ao trabalho da mediadora em casa*. O incumprimento, por parte destes, põe em causa o trabalho que é desenvolvido pela mediadora na escola.

⁴ A intervenção selectiva é realizada aos pais quando na realização do *sreening* é indicado como factores de risco a família para o insucesso escolar, sendo realizadas com estes as actividades “Entre pais” e “Em família”.



Gráfico 13 - Situações de conflito vividas pelo aluno do conhecimento do encarregado de educação

Na questão apresentada em relação aos *conflitos que os educandos já tiveram na escola* e que foram do conhecimento dos seus educadores, podemos verificar que os conflitos estão presentes em todas as afirmações da questão. Dos 18 pais/encarregados de educação, 17 deles respondem que o seu educando ajuda os colegas a resolverem ou a ultrapassarem as situações de conflito, enquanto 13 afirmam que o(s) seu(s) educando(s) resolvem e ultrapassam os conflitos, que possam ter, por si sós, isto é, sozinhos. Os *conflitos com os professores* também estão presentes e são de conhecimento de 7 dos pais/encarregados de educação, assim como relativamente aos conflitos com os colegas do educando, 9 deles têm conhecimento que já existiram.

Estes resultados induzem-nos à ideia de que os pais/encarregados de educação estão presentes na vida escolar dos seus educandos, o que contraria as afirmações acima referidas. Poderemos inferir que estas respostas são dadas apenas com conhecimento de informações fornecidas pelos seus educandos, o que poderá não corresponder claramente à realidade do sucedido.

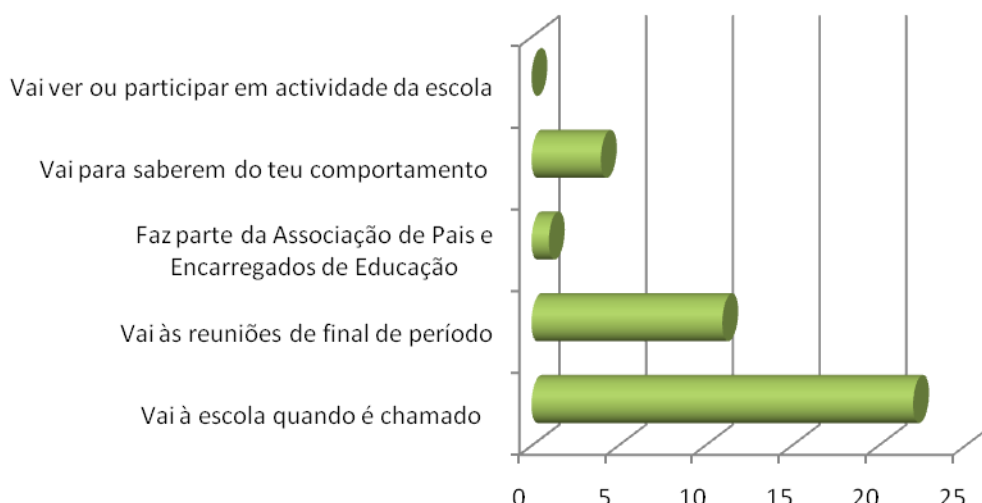


Gráfico 14 – Participação dos encarregados de educação na escola

As questões a seguir comentadas prendem-se com *o tipo de participação* que os pais/encarregados de educação têm na escola dos seus educandos. E como podemos ver no gráfico apresentado, cerca de 21 dos educadores apenas vai à escola quando é chamado, enquanto 10 deles vão às reuniões de final de período e 3 deles aparecem na escola se forem convocados e vão com o propósito de saber do comportamento do(s) seu(s) educando(s). Um dos pais/encarregados de educação respondeu que faz parte da associação de pais e não há qualquer um deles que vá participar nas actividades da escola.

No que se refere à *participação dos pais/encarregados* de educação em actividades da escola, segundo os dados apresentados, resultantes da aplicação dos inquéritos, verificamos que é quase nula a presença destes na escola. Isto é um facto preocupante, pois poderá induzir os seus educandos a *comportamentos de indiferença nas actividades escolares e sociais*. Surge de forma evidente que estes apenas vão à escola quando são chamados; metade deles apenas vão à escola unicamente para saberem as notas dos seus educandos. Podemos inferir que estes comportamentos ou atitudes de desinteresse pela escola deverá ter algum impacto, à partida negativo, nos educandos.

É de reflectir que *os pais/encarregados de educação são a base e a fonte de apoio para o educando*, pois o primeiro contexto de desenvolvimento e de aprendizagem da criança é o seio familiar. Tal realidade leva-nos a inferir que são os

pais/encarregados de educação que iniciam este processo, ajudando os educandos a aprender, transmitindo-lhes atitudes e ideias positivas sobre o processo de aprendizagem e sobre a escola; para isto, é necessário e indispensável que sejam *parceiros/aliados da escola* e que todos os problemas, de natureza externa ou interna ao educando, sejam identificados com maior facilidade.

Esta ligação com a escola poderá facilitar a compreensão, por parte dos pais/encarregados de educação, das dificuldades e dos seus progressos escolares dos seus educandos, levando a *uma maior cumplicidade* entre uns e outros. O próprio do relacionamento dos professores com os alunos é facilitado, conhecendo melhor os alunos, pois compreendem melhor as suas dificuldades e necessidades, orientando as suas condutas e atitudes de modo a *facilitar a sua vida na escola*.



Gráfico 15 – Gravidade dos problemas avaliados pelos encarregados de educação

Na questão, com a qual procuramos saber qual o *grau de gravidade, considerado pelos pais/encarregados de educação, face aos problemas* por nós apresentados, para a qual foi feita uma escala tipo Likert, classificada do nada grave até ao muito grave, verificamos na análise feita às respostas dos pais/encarregados de educação que as suas posições variam entre o 'nada grave' até ao 'muito grave'.

Percepcionamos, pois, que (i) a falta de respeito do aluno para com o professor, (ii) a indisciplina na sala de aula, (iii) a falta de cumprimento das regras/regulamento da escola pelos alunos, (iv) a utilização de um tipo de linguagem que desapropriada em ambiente escolar, (v) os insultos entre alunos, (vi) as agressões físicas entre os alunos, (vii) a existência de grupos de alunos sistematicamente conflituosos, (viii) a existência de alunos não integrados e ou isolados, (ix) a indiferença dos professores aos problemas, (x) a falta de entendimento dos professores relativamente aos alunos e (xi) a desmotivação dos alunos, são afirmações, que foram classificadas de 'nada grave' por parte dos nossos inquiridos. Na mesma linha, as afirmações relativas à falta de entendimento dos professores no que concerne aos alunos e a falta de cumprimento das regras/regulamento da escola pelos alunos, foram classificadas de 'bastante grave'. De realçar é o facto de a afirmação de 'os insultos entre os alunos' ter sido classificada ligeiramente abaixo de 'bastante grave', por parte dos pais/encarregados de educação, levando-nos a crer que esta situação, talvez por ser entre alunos, foi considerada a mais grave entre as afirmações.

Perante todas as situações que fomos constatando, ao longo do nosso trabalho, relativamente aos pais/encarregados de educação, inferimos que estes, provavelmente, tem noção clara do que podemos considerar comportamentos desviantes e que em nada favorecem o clima na escola e são situações potenciamente geradoras de conflitos.

É de concluir que *os pais/encarregados de educação são a base e a fonte de apoio para o educando*, pois o primeiro contexto de desenvolvimento e de aprendizagem deste é no seio familiar, levando-nos a referir que são os pais/encarregados de educação que iniciam este processo, ajudando os educandos a aprender, transmitindo-lhes atitudes e ideias positivas do que é o processo de aprendizagem e do que é a escola. Para isto é necessário e indispensável que sejam parceiros/aliados da escola, para que todos os problemas, de natureza externa ou interna ao aluno, sejam identificados com maior facilidade.

Creemos que *a ligação com a escola* poderá facilitar a compreensão por parte dos pais/encarregados de educação, das dificuldades dos seus educandos e dos seus progressos escolares, existindo assim uma maior cumplicidade entre uns e outros.

Mesmo a nível do relacionamento dos professores com os seus educandos, esta é mais facilitada, conhecem-nos melhor, pois compreendem melhor as dificuldades e necessidades dos alunos, *orientando as suas condutas e atitudes* de modo a facilitar a sua vida escolar.

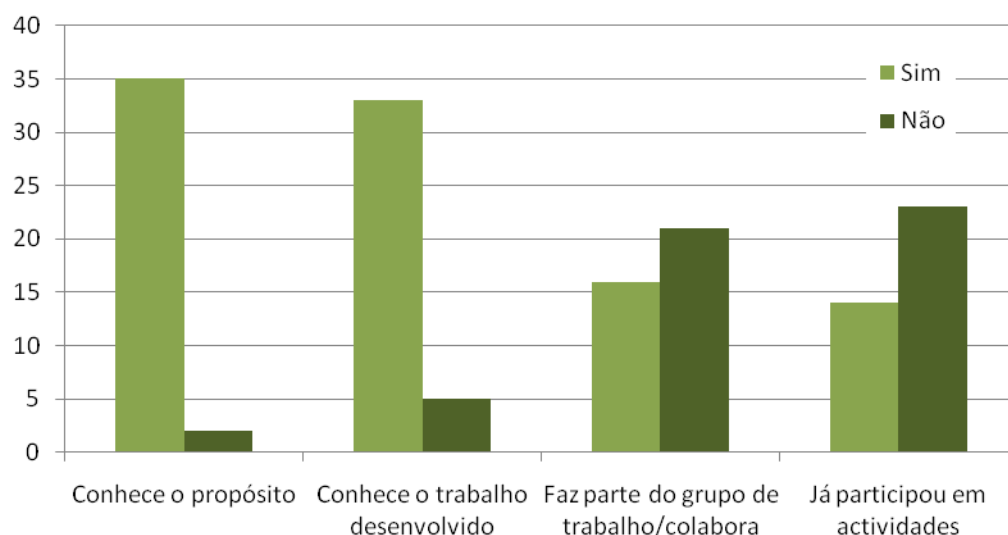


Gráfico 16 – Conhecimento do projecto EPIS pelos encarregados de educação

O grupo de questões que se segue dizem respeito ao *projecto EPIS*. Procuramos saber se é conhecido e o que pensam os pais/encarregados de educação sobre este projecto desenvolvido na escola. Na questão relativa ao conhecimento do projecto, como podemos verificar no gráfico de barras acima apresentado, 35 dos pais/encarregados de educação conhecem o projecto e o seu propósito. Todavia, ainda encontramos dois deles, que responderam não, o que nos induz a que não exista um acompanhamento próximo dos educandos por parte destes. Quanto ao trabalho que é desenvolvido por este projecto 34 deles conhecem-no, mas 5 não sabem que tipo de trabalho é desenvolvido. Relativamente à participação e pertença ao grupo de trabalho dos pais/encarregados de educação nas actividades que são desenvolvidas pelo projecto EPIS, verificamos que grande parte destes não participaram em qualquer actividade nem colaboram em nenhuma etapa do projecto. Contudo, 16 destes educadores colaboram 14 já participaram em actividades do mesmo.

Das actividades que tiveram a participação dos pais/encarregados de educação, ressalta a participação nos seminários realizados pela mediadora com as famílias com a finalidade de lhes fornecer informação sobre o desenvolvimento, a

aprendizagem dos seus educandos, de modo a que os pudessem apoiar no seu *percurso escolar*. Quanto mais aceites se sentirem, tanto em família como entre os colegas, maiores serão as *possibilidades de êxito pessoal*.

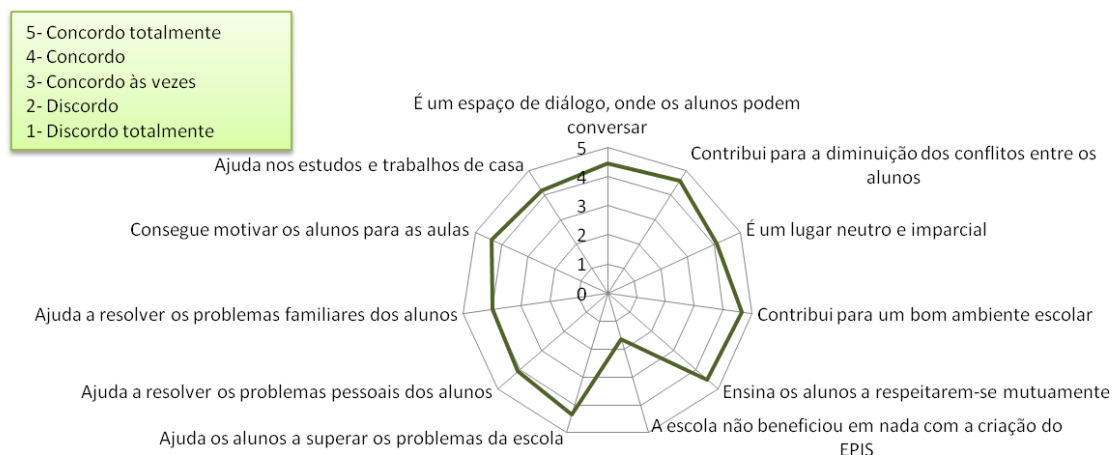


Gráfico 17 – Percepção da actividade do projecto EPIS pelos encarregados de educação

Na questão para sabermos o que este grupo de inquiridos pensam do gabinete EPIS, foi utilizada a escala tipo Likert, com a classificação que vai desde o ‘discordo totalmente’ até ao ‘concordo totalmente’. A quase totalidade das afirmações, que foram por nós apresentadas, estão classificadas entre o ‘concordo’ e o ‘concordo totalmente’, isto é, desde (i) conhecerem este espaço como um local onde os alunos podem conversar, que contribui para a diminuição de conflitos entre os alunos, (ii) ser um lugar neutro e imparcial, (iii) contribuir para um bom ambiente escolar, (iv) ensinar os alunos a respeitarem-se mutuamente, (v) ajudar os alunos a superarem os problemas da escola, assim como (vi) ajudar os alunos a resolverem os seus problemas pessoais e familiares, (vii) ajudar na motivação dos alunos para assistirem às aulas, (viii) ajudar os educandos a estudarem e a realizarem os trabalhos de casa. Essa quase totalidade de concordância com as funções do gabinete EPIS leva-nos a concluir que os pais/encarregados de educação consideram-no como um espaço de grande importância para o desenvolvimento dos alunos. A afirmação que se destacou, tendo sido classificada com o ‘discordo’ é a que refere que a escola não beneficiou em nada com a criação do projecto EPIS. Perante isto, cremos que o projecto não estará a ser devidamente clarificado quanto aos objectivos pretendidos e às vantagens de que toda a comunidade escolar e local poderá beneficiar.

Para que o projecto EPIS consiga atingir os seus objectivos estratégicos, junto dos alunos que acompanha, *é necessário que todos os actores da comunidade educativa estejam envolvidos*. Do mesmo modo, a participação dos pais é essencial no acompanhamento dos seus educandos, em casa, ou seja, de modo a que estes possam continuar em casa o trabalho que é realizado na escola pela mediadora.

7.1.2 O inquérito aos alunos

No que concerne ao inquérito dirigido a este universo, o guião (Anexo 2), à semelhança do inquérito dirigido aos pais/encarregados de educação, dispõe de um breve intróito que contextualiza os inquiridos nas finalidades perseguidas com as questões colocadas, ou seja, o contributo das respostas para a temática questionada nesta investigação.

Este questionário encontra-se organizado em oito secções que apontam para o mesmo número de dimensões [8], centradas no *perfil dos inquiridos –os alunos–* e apontando para:

- a sua *caracterização*, a nível: pessoal e de escolaridade, do local de habitação e meio familiar e familiar;
- a filiação, em termos do perfil escolar dos pais, das relações com eles mantidas, do eventual apoio que deles recebem, da relação dos pais com os diferentes intervenientes da escola e dos propósitos que os movem para essa relação;
- a *integração na escola*, em termos das suas vivências a vários níveis (clima, disciplina, hierarquias ...) e da forma como nela se sentem;
- a *relação com os professores*, em termos de convivência, de competências e de proximidade;
- a *relação com os funcionários*, em termos de convivência e de proximidade;
- a *relação com os colegas*, em termos de convivência e de interacção;
- a *relação com a escola*, em termos de clima de convivência, de cumprimento de normas, de (in)disciplina e de conflituosidade;
- a *relação com o projecto EPIS*, em termos da sua natureza e propósito, de integração nas actividades implementadas e dos serviços prestados.

O inquérito realizado aos alunos inicia-se, pois, com um grupo de questões relativas à sua caracterização, segundo os indicadores de sexo, idade e ano de escolaridade, seguindo-se questões relacionadas com o local de residência, com quem vive o aluno, as habilitações dos pais, o tipo de relacionamento que é estabelecido com eles e se os seu(s) pais/encarregados de educação costumam ir à escola.

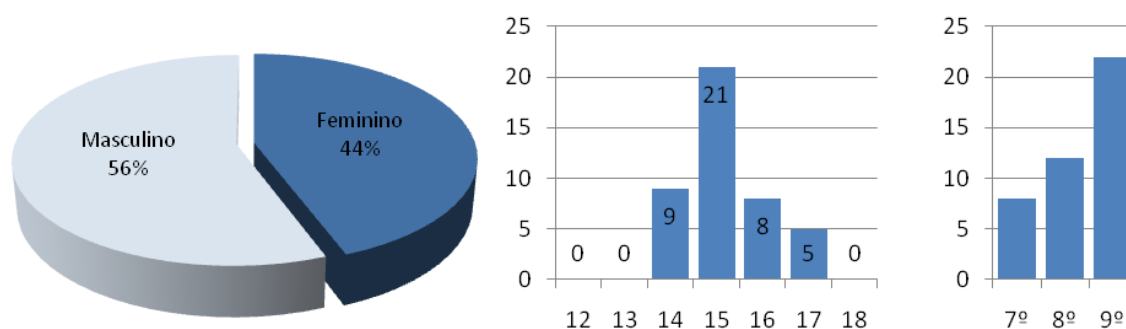


Gráfico 18 – Caracterização dos alunos; sexo, idade e escolaridade

Os alunos, que integram a nossa amostra, são os que fazem parte do projecto EPIS, embora nem todos tenham respondido ao mesmo. Dos 99 alunos que faziam parte do projecto EPIS do ano 2011/2012 apenas 43 alunos responderam ao inquérito por questionário, todos eles com a devida autorização por parte dos pais/encarregados de educação. Os restantes não responderam porque não quiseram e outros não responderam porque já tinham terminado a componente lectiva e estavam já em estágio. Os que responderam ao inquérito são 46% do sexo feminino e 54% do sexo masculino, 19 deles têm 15 anos de idade, 8 têm 14 anos, 4 têm 16 anos, outros 4 têm 17. No que diz respeito à escolaridade destes alunos, 5 frequentam o 7º ano, 12 o 8º ano e 22 o 9º ano de escolaridade.

É verificado na escola que o índice de insucesso e abandono escolar é maior nos rapazes do que nas raparigas, dados comprovados pelo *sreening*. Após a realização deste, confirma-se que existe um maior número de alunos do sexo masculino que do feminino. Na indicação de factor de risco há uma ponderação maior para os rapazes, isto é, há maior probabilidade em apresentarem risco do que as raparigas. Isto foi verificado na carteira de proximidade (grupo de alunos acompanhados) do projecto, resultando que o número de alunos com risco é maior no sexo masculino que no feminino.

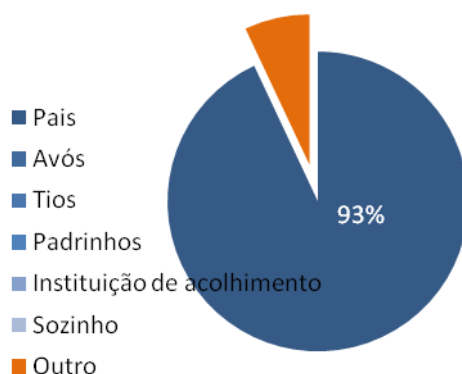


Gráfico 19 – Com quem vivem os alunos

Deste grupo de alunos 93% *vivem com os pais* e apenas 7% vivem com outro elemento que não foi identificado. Este elemento, segundo podemos auscultar junto da mediadora, refere-se aos irmãos.

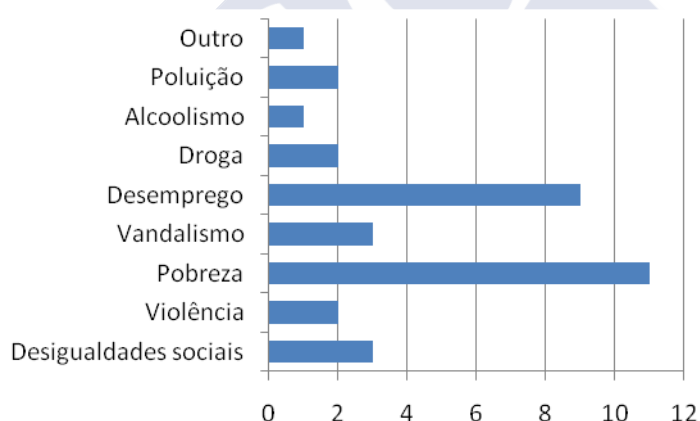


Gráfico 20 – Problemas identificados no local de habitação

Da questão colocada para identificar os *problemas mais graves no local de residência*, 11 alunos responderam que o problema mais grave é a pobreza e 9 deles consideram que é o desemprego. Os problemas como a droga, o alcoolismo e outro tipo de situações foram assinalados por 3 alunos, sendo que cada um deles identificou um desses problemas. Já no que concerne aos problemas relacionados com a poluição, o vandalismo, a violência e as desigualdades sociais, cada um deles foi identificado por dois alunos.

Ao examinar o *contexto familiar e comunitário*, verificamos que a grande maioria dos adolescentes provém de meios culturais e económicos bastante

desfavorecidos, já que doze alunos são beneficiárias dos Serviços de Apoio Socioeducativo da Escola (com apoios / escalão de topo), facto que tem vindo a aumentar e que ilustra a precariedade dos rendimentos do seu agregado familiar. Ainda que duas adolescentes, pelo contrário, sejam de um estrato social médio-alto.

Perante esta realidade e sempre que a mediadora tem conhecimento destas situações, ela articula com o director de turma de forma que o(a) aluno(a) beneficie das medidas de acção social escolar. Em relação às famílias destes alunos são encaminhadas para diversas instituições do concelho e que podem dar resposta a estas situações como por exemplo o *cabaz alimentar da AMI* e o serviço de acção social do município que pode ajudar a nível de pagamento de empréstimos, rendas e a nível de consultas de medicina dentária e oftalmologia.

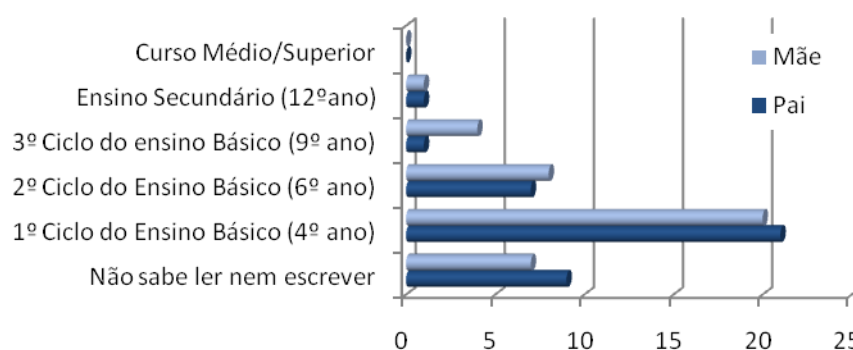


Gráfico 21 – Habilitações literárias dos encarregados de educação

Na questão construída tendo em vista saber quais *as habilitações dos pais/encarregados de educação*, podemos verificar que 8 pais e 6 mães não sabem ler nem escrever, facto que confirma os resultados relativos ao inquérito dos pais já anteriormente analisados. Os que têm o 1º ciclo do ensino básico, ou seja o 4º ano, são os que mais se identificam no gráfico, sendo 16 mães e 14 pais. Com o 2º ciclo do ensino básico, ou seja, o 6º ano, verificamos a existência de 4 mães e 6 pais. Com o 3º ciclo, temos apenas 2 mães, não se tendo identificado nenhum pai. Com as habilitações a nível do ensino secundário, isto é, com o 12º ano, apenas temos um pai, não havendo registo de nenhuma mãe. Quanto a habilitações literárias com o curso médio/superior nenhum dos pais/encarregados de educação se identifica. Poderemos, pois, concluir que o nível de habilitação literária os pais/encarregados de

educação dos alunos inquiridos é muito baixo, encontrando-se situações de iliteracia, confirmando esta situação a constatação assinalada nos inquéritos feitos aos pais/encarregados de educação.

Constatamos que os pais/encarregados de educação, maioritariamente, têm apenas o 1º ciclo do ensino básico concluído, seguindo-se em segundo plano, os que não possuem qualquer nível de escolaridade, verificando-se aqui que grande parte deles é o pai e depois a mãe. Encontramos, praticamente, no mesmo nível, aqueles que têm o 2º ciclo do ensino básico completo. Perante esta realidade, constatamos que, na maioria, são pais/encarregados de educação com um *nível baixo/muito baixo de habilitações literárias*, o que poderá vir a influenciar o *desempenho dos seus educandos a nível escolar*. Muitos destes pais não conseguem perceber a importância da formação escolar, embora se detectem casos de pais (uma minoria) que querem que os filhos estudem e que tentam motivá-los para que isso aconteça. Contudo, a maioria dos pais/encarregados de educação não consegue perceber a importância do prosseguimento dos estudos, provavelmente devido ao meio sociocultural em que se encontram.

Por exemplo, nos seminários que são realizados pela mediadora com os pais, verifica-se uma baixa adesão e normalmente os que aderem são pais de alunos que apresentam menor insucesso escolar. Portanto, este facto leva-nos a deduzir que os pais dos alunos com maior insucesso escolar não comparecem a estes encontros, levando a crer que existe uma *despreocupação por parte dos pais*, facto que vai ter *impacto no comportamento dos seus educandos*.

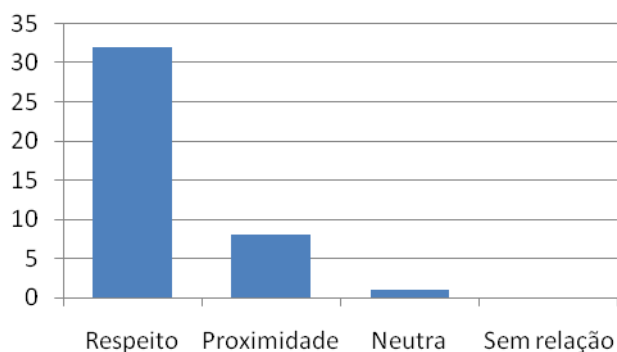


Gráfico 22 – Tipo de relação com os pais

Na questão direccionada para sabermos que *tipo de relacionamento os alunos mantêm com os seus pais/encarregados de educação*, podemos verificar, no gráfico acima apresentado, que 26 alunos consideram que existe uma relação de respeito para com os seus educadores, enquanto 6 consideram que existe uma relação de proximidade, existindo, no entanto, um aluno que considera não ter qualquer tipo de relacionamento com os seus pais/encarregados de educação. Perante os dados apresentados, concluímos que a maioria dos alunos não se envolve muito com os seus educadores, mantendo o respeito / distanciamento e poucos são os que assumem a proximidade com os pais/encarregados de educação. Esta situação também foi verificada nos inquéritos que realizados aos pais/encarregados de educação, embora nestes não tenha sido identificada a relação neutra.

Perante isto, poderemos inferir que o tipo de educação existente é, na realidade, baseada numa *educação tradicional* em que a autoridade reside na figura do pai, não existindo grande relacionamento com este, *o diálogo é escasso e a comunicação com a escola é reduzida ou inexistente* e a probabilidade de insucesso é maior. O facto de existir o projecto e serem chamados pelo mediador obriga-os a perceberem a escola de uma outra forma, isto porque nas reuniões com a mediadora, eles ouvem sugestões que podem, eventualmente, melhorar a comunicação com os filhos, implicando, uma melhoria dos resultados e dos comportamentos escolares.

Numa segunda perspectiva, e segundo a experiência da mediadora com estes alunos, isto nem sempre se verifica, existindo casos em que a autoridade parental está ausente. Portanto, o número de conflitos entre pais e filhos é maior e isto reflecte-se nas relações escolares do educando.

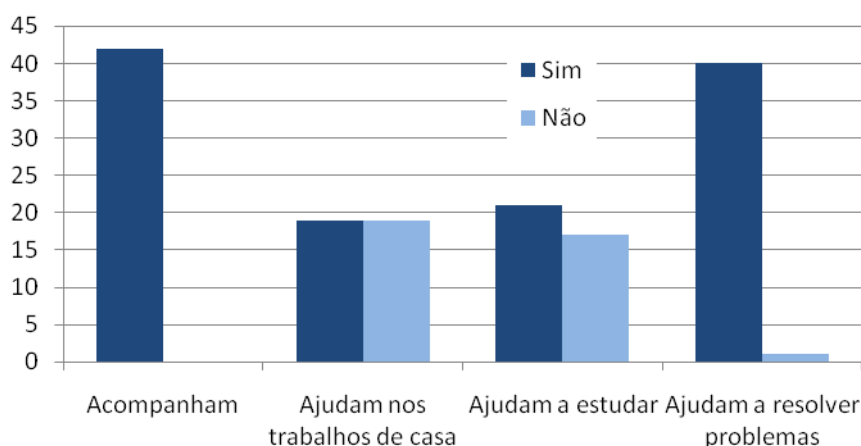


Gráfico 23 – Participação dos pais nas actividades escolares

Outra questão, apresentada aos alunos, tinha por objectivo saber se *os respectivos pais/encarregados de educação os apoiam nas suas actividades escolares*. Como se pode verificar, no gráfico de barras acima apresentado, 35 destes alunos respondem que são acompanhados na vida escolar pelos seus educadores. Na ajuda que recebem à realização dos trabalhos de casa, podemos ver que 15 dos alunos respondem afirmativamente, ou seja, são ajudados pelos seus educadores. Todavia, 16 respondem que não são ajudados pelos seus educadores nos trabalhos de casa. Embora, na afirmação seguinte, relativamente à ajuda ao estudo, se note que aumenta ligeiramente a resposta afirmativa [17], no registo de número de pais/encarregados de educação que ajudam os seus educandos a estudarem, mantém-se um número significativo [14] no que se refere aos alunos que respondem não ser ajudados no estudo pelos seus educadores. Na resolução de problemas escolares, podemos ver que a quase totalidade dos alunos [34] afirma que os seus pais/encarregados de educação os ajudam a resolver os problemas escolares, embora, encontremos ainda aqui 1 que responde não ter ajuda dos seus educadores para resolver os problemas escolares.

Como podemos constatar, grande parte dos pais/encarregados de educação referem que acompanham os seus educandos na vida escolar e também os ajudam a resolver os problemas que vão surgindo. Daí induzimos que este acompanhamento, referido pelos pais/encarregados de educação, deverá abranger o conhecimento das notas dos seus educandos e a presença destes na escola regista-se, apenas, quando são chamados pelas diferentes entidades escolares. O *acompanhamento aos*

educandos abrange muito mais do que isto, ou seja, implica ter conhecimento dos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas, verificar os cadernos e livros a fim de verificar se o aluno está a acompanhar o estudo, se está bem integrado, se tem amigos, se tem um professor preferido, enfim, tudo o que envolve o educando dentro e fora da escola.

Na resolução dos problemas, por exemplo, em situações de convívio entre pares, o surgimento de atritos é normalmente visto pelos pais como algo preocupante. Cremos que deveriam ser entendidos como superficiais, seguindo-se o estímulo para os ultrapassar. Se o acompanhamento dos problemas fosse devidamente realizado, a resolução surgiriam naturalmente. Da mesma maneira, a ajuda nos trabalhos de casa e no estudo deverão ser encarados da mesma forma, facto que não se verifica e daí que o insucesso seja acentuado nestes alunos.

Estes dados apresentados pelos alunos vão ao encontro dos resultados obtidos nos inquéritos que foram respondidos pelos pais/encarregados de educação.

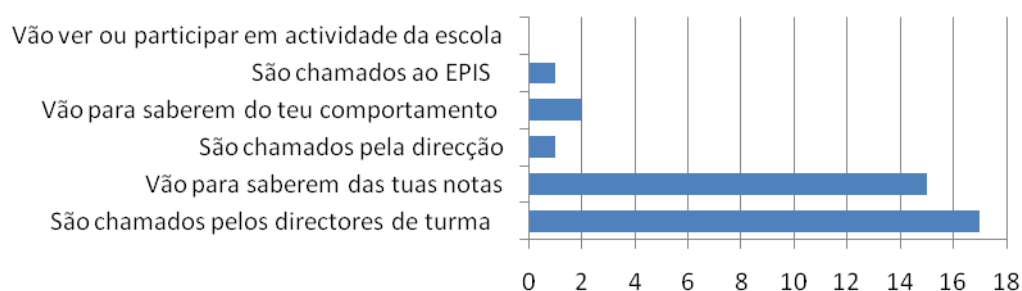


Gráfico 24 – Presença dos encarregados de educação na escola

Na questão, cuja finalidade era *identificar quando os pais/encarregados de educação vão à escola*, as respostas dos alunos, tal como podemos ver no gráfico apresentado, confirma que a maioria dos educadores apenas vai à escola quando é chamada pelos directores de turma e, essencialmente, quando vão saber as notas dos seus educandos. Um dos pais/encarregados de educação vai à escola quando é chamado pela mediadora do projecto EPIS e um outro, quando é chamado pela direcção. Estes resultados confirmam, também, os dados colectados nos inquéritos respondidos pelos pais/encarregados de educação a esta questão.

Isto induz-nos a referir que a presença dos pais/encarregados de educação na escola apenas se reduz à procura de informação referente às avaliações do final dos períodos e à chamada pela direcção. É desta forma que eles acompanham os seus educandos, ou seja, que tomam conhecimento das notas que têm e do seu comportamento. Este facto leva-nos a crer que existe uma *ausência de envolvimento* por parte destes na vida escolar dos seus educandos. Acreditamos que o envolvimento implica também estar presente nas actividades que a escola dinamiza e que projecto EPIS propõe. A *adesão dos pais é muito fraca*. O envolvimento dos pais/encarregados de educação deveria englobar mais do que o conhecimento das avaliações e comportamentos.

O gráfico seguinte apresenta-nos os resultados obtidos pelos *alunos* e da forma *como estes se sentem em relação à escola*.



Gráfico 25 – Como os alunos consideram a escola

Para analisar as respostas a esta questão, recorreremos à escala tipo Likert, sendo a sua classificação escalonada de 'nunca' até sempre'. Segundo os dados apresentados, na opinião dos alunos, verificamos que grande parte dos alunos, classificam a maioria das afirmações como 'muitas vezes', isto é, em relação às seguintes afirmações: (i) cumprem as regras da escola, (ii) todos os alunos conhecem bem as regras da escola, (iii) os alunos que não respeitam as regras da escola são punidos, (iv) os castigos são aplicados de forma justa e igual para todos, (v) as regras da escola são sempre aplicadas, (vi) a direcção mantém a disciplina na escola, (vii) o

regulamento da escola é posto em prática com eficácia e (viii) consideram a escola como um lugar agradável para aprender.

Todavia, esta escala começa a diminuir, nas afirmações relativas a (i) participação destes na escola, (ii) os alunos respeitarem as regras da escola e (iii) o clima da escola é agradável. Para estas afirmações, a escolha aponta para ‘às vezes’, facto que nos leva a concluir que, embora, os alunos tenham conhecimento das regras escolares, da possibilidade de serem punidos e castigados quando não as cumprem e que o regulamento escolar é colocado em prática de forma eficaz, mesmo assim, *os alunos nem sempre respeitam as regras da escola*. Implica dizer que se não respeitam as regras é porque apresentam um comportamento que não é adequado, podendo emergir daí indisciplina, a fraca adesão às diferentes actividades escolares propostas pela escola e, consequentemente, baixos resultados.

No Gráfico 26 encontramos os resultados obtidos nas respostas à questão colocada com a finalidade de conhecermos as razões que levam os alunos a gostarem ou não da escola.

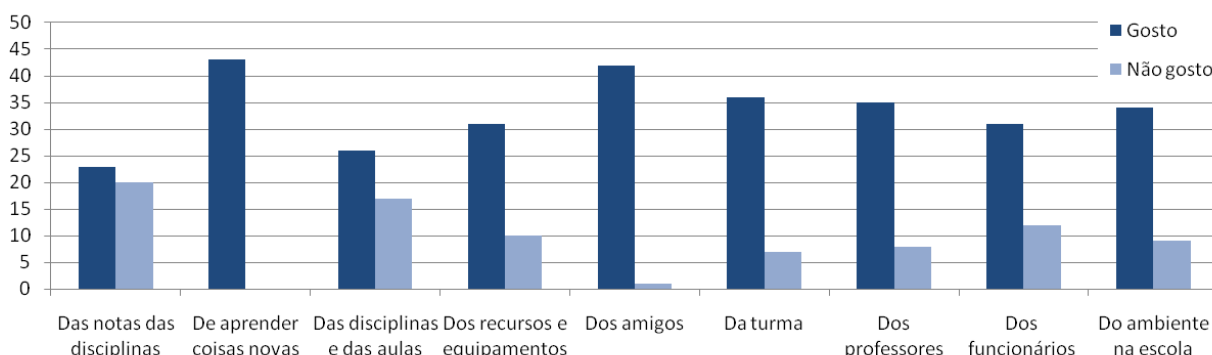


Gráfico 26 – De que é que os alunos gostam na escola

E segundo os dados obtidos, podemos ver que a maioria dos alunos gosta da escola por aprender coisas novas, por causa dos amigos, da turma a que pertencem, dos professores e do ambiente da escola. Na afirmação relativa às notas das disciplinas verificamos que 17 dos alunos gostam da escola por causa das notas e 16 não gostam da escola por causa das notas das disciplinas, assim como, existem 22 alunos que gostam da escola por causa das disciplinas e das aulas e 13 deles não gostam da escola pelo mesmo motivo. De modo geral, encontramos cerca de 6 a 7 alunos que não gostam da escola pelos diferentes motivos dos recursos e

equipamentos, da turma, dos professores, dos funcionários e do ambiente da escola. De realçar são as afirmações de aprender coisas novas e dos amigos que não são classificadas de forma negativa.

Estas classificações levam-nos a concluir que de modo geral *os alunos gostam da escola que frequentam*. Verifica-se que de uma forma global que os alunos estão integrados na escola e no grupo de pares, embora, exista um número de alunos muito reduzido que não se sente integrado na escola, facto que poderá estar relacionado com situações violência entre pares e conflito com professores.

Os dados alcançados na questão relativa ao que *os alunos pensam dos seus professores* são apresentados no Gráfico 27. Foi utilizada a escala tipo Likert com a classificação que vai de discordo totalmente até concordo totalmente.

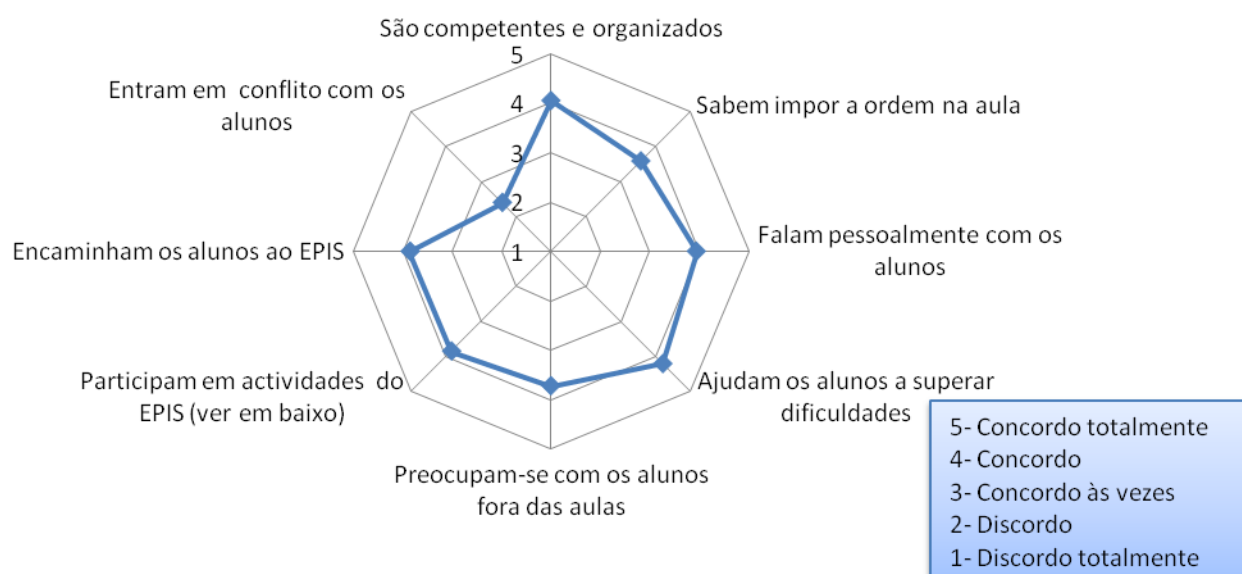


Gráfico 27 – O que os alunos pensam dos professores

Segundo os dados apresentados, podemos verificar que os alunos, face ao que pensam em relação aos professores, concordam com as afirmações que foram apresentadas pelos pais/encarregados de educação. As afirmações apresentadas tendo em conta os professores, revelam uma *percepção de competência e organização, de proximidade*, já que falam pessoalmente com os alunos, ajudam-nos a superarem as dificuldades e encaminham os alunos ao gabinete do projecto EPIS. Podemos constatar que a maioria dos alunos concorda com estas afirmações e apercebem-se que os seus professores se preocupam com eles. Já nas questões referentes a se os

professores sabem impor ordem na sala de aula e se preocupam com os alunos fora das aulas e com a participação em actividades do projecto EPIS, encontramos opiniões em que nem sempre concordam com as afirmações, ou seja, concordam às vezes. A afirmação da qual a maioria discorda é a que se refere a que os professores entram em conflitos com os alunos.

Estes dados, que nos são apresentados pelos alunos, apontam para relacionamentos cordiais entre professores e alunos e uma fluente comunicação entre eles. Estas respostas confirmam as que já foram dadas pelos alunos na realização do *screening* e demonstram confiança no professor, nas suas tarefas e no seu relacionamento.

No gráfico, que apresentamos a seguir, observamos os dados referentes ao *relacionamento que os alunos mantêm com os seus professores*.

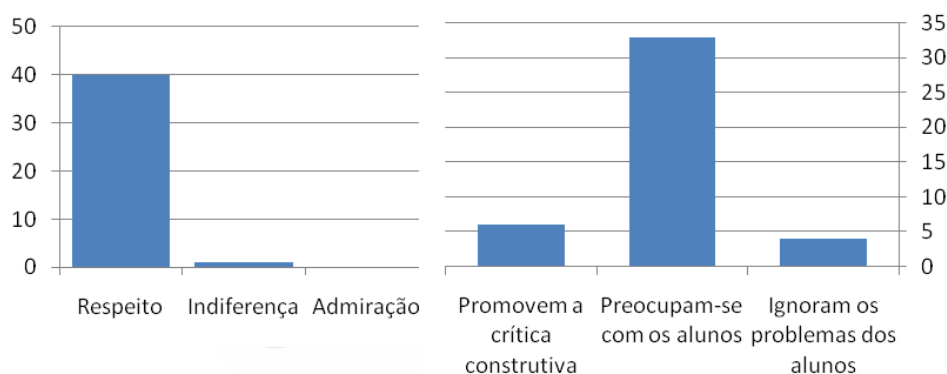


Gráfico 28 – Relacionamento dos alunos com os professores

Como podemos verificar, a maioria dos alunos, ou seja, cerca de 40 afirmam que o relacionamento que mantêm com os seus professores é de respeito, embora se identifique que está presente a opinião de um ou dois alunos que consideram que o relacionamento estabelecido é de indiferença. Cerca de 34 alunos são de opinião de que os professores se preocupam com eles, 6 desses alunos referem que os docentes promovem a crítica construtiva e 4 deles consideram que os professores ignoram os problemas dos alunos. Poderemos dizer que a grande maioria dos inquiridos tem um bom relacionamento com os seus professores embora se encontre uma minoria que considera que os professores ignoram os seus problemas, facto que já foi constatado no gráfico anterior. Podemos ainda concluir que, além do respeito vivenciado, os

professores têm alguma proximidade com os alunos. Sabemos, no entanto, que esta proximidade não se efectiva em acompanhamento sistemático do desenvolvimento dos alunos, até porque as turmas podem ter 30 alunos e cada professor lecciona, em regra, quatro ou mais turmas. As condições não são, pois, favoráveis a essa aproximação por parte dos professores.

Importa realçar que as respostas foram dadas individualmente com carácter anónimo e que estes dados reflectem a realidade escolar, pois, caso contrário seria impossível qualquer tipo de *relacionamento escolar*.

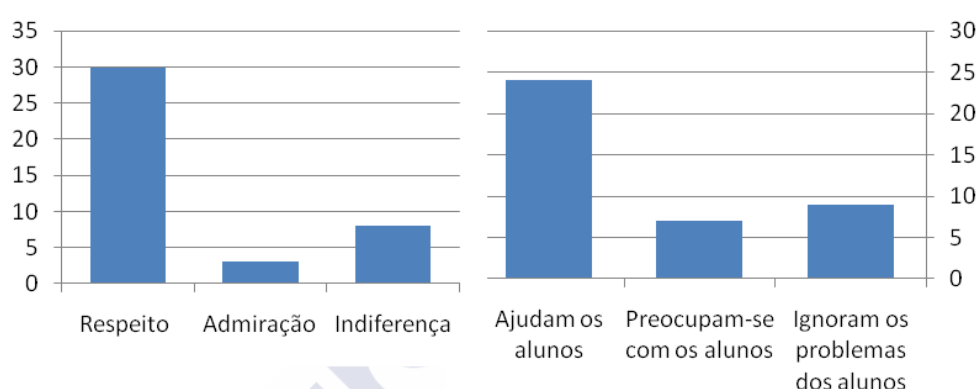


Gráfico 29 Relacionamento dos alunos com os funcionários

Já no *relacionamento que os alunos têm com os funcionários da escola*, a maioria deles [30] considera a relação entre eles de respeito, embora se verifique que 7 deles acham que é de indiferença e 3 de admiração. Dos inquiridos, 24 referem que os funcionários ajudam os alunos, 7 deles são de opinião que também se preocupam com os alunos e 8 dizem que os funcionários ignoram os problemas dos alunos.

Isto a nível escolar na realidade verifica-se. Constatamos com a mediadora que confirma a existência de *um relacionamento cordial entre professores e alunos e menos cordial entre alunos e funcionários* até pela linguagem utilizada, como também, nas situações de chamadas de atenção por parte dos professores, eles acatam, enquanto que isto não se verifica com os funcionários.

Perante os dados apresentados nestes dois últimos gráficos, isto é, os dados referentes ao relacionamento dos alunos com os seus professores e funcionários da escola, verifica-se que a maioria é de respeito e uma *minoría considera* que são *ignorados pelos mesmos*.

O Gráfico 30 mostra-nos as *atitudes que os alunos têm uns com os outros*.

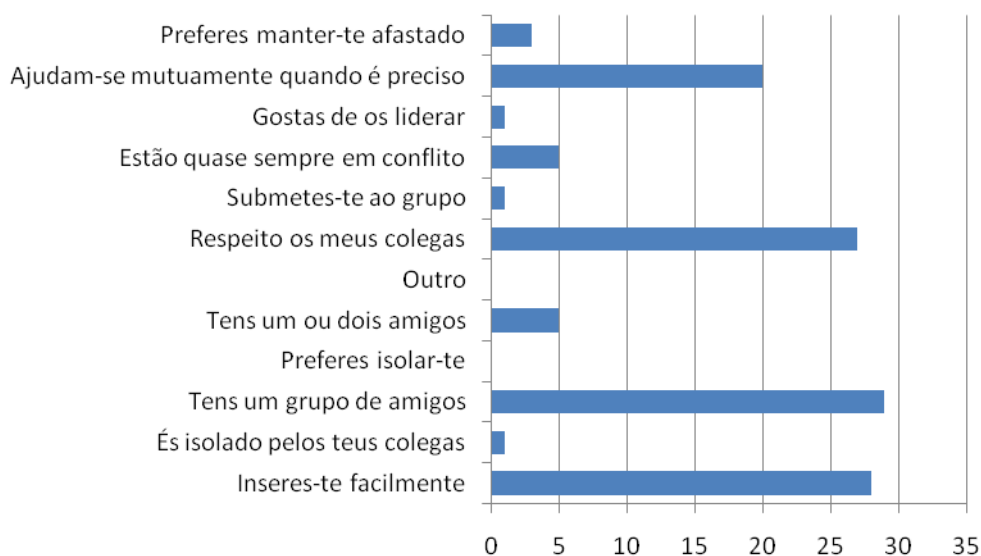


Gráfico 30 – As actitudes entre os alunos

Verificamos que, 20 dos inquiridos são de opinião de que as atitudes entre eles são de ajuda mútua quando esta é necessária, 26 respeitam os colegas, 29 alunos referem pertencer a um grupo de amigos e 28 consideram que se inserem facilmente no meio de outros colegas. Encontramos, também, uma minoria que prefere manter-se afastado dos outros, 5 afirmam que os colegas estão quase sempre em conflito e tem apenas um ou dois amigos. De salientar é o facto de que nenhum dos alunos prefere isolar-se dos outros. Temos um caso que revela gostar de liderar, um outro que se submete ao grupo e um outro, ainda, que refere que é isolado/marginalizado pelos próprios colegas.

Reflectindo sobre os resultados, podemos afirmar que os alunos têm, pelo menos, a base dos valores socioculturais que contrasta com o *sucesso escolar*. Se por um lado os professores se debatem com as estratégias que desencadeiam processos cognitivos capazes de apreender o conhecimento transmitido, por outro o projecto EPIS faz o enquadramento destes valores procurando, com a *mediação escolar*, promover um acordo consensual que potencialize ao aluno uma dinâmica de cariz voluntário e colaborativo para a obtenção das metas que os professores propõem.

Já nas *relações interpessoais que os alunos estabelecem uns com os outros*, podemos verificar a situação vivenciada no gráfico que se segue. Para a sua

consecução, foi utilizada a escala tipo Likert para classificar as respostas que vão da classificação de ‘nunca me chateio’ até a ‘chateio-me muito’.

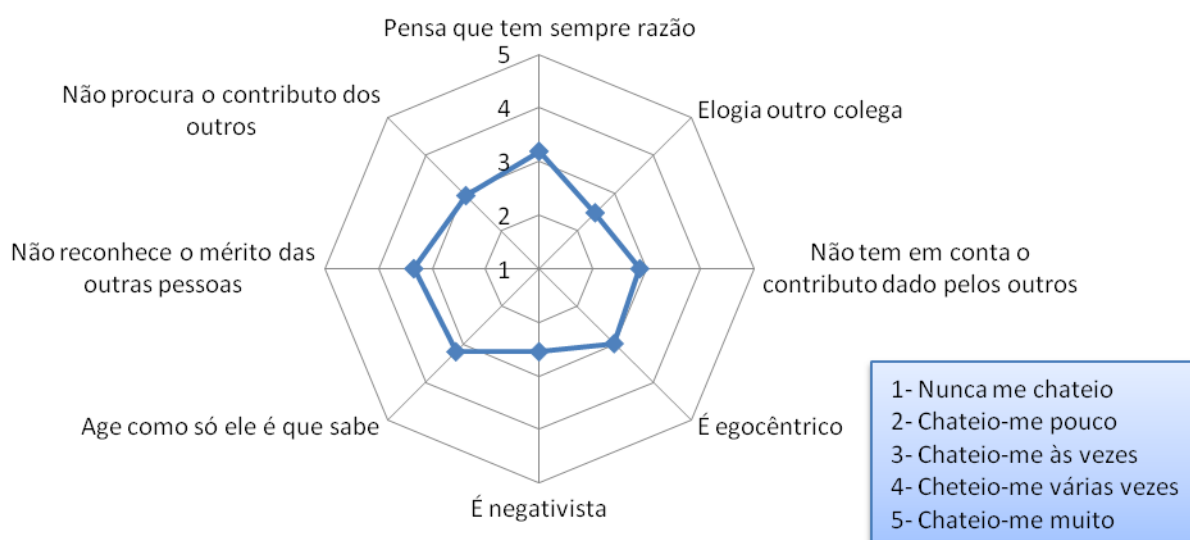


Gráfico 31 – O relacionamento entre os alunos

No relacionamento que é estabelecido entre os alunos, nas afirmações, surgem várias hipóteses, a saber (i) pensa que tem sempre razão, (iii) não têm em conta o contributo dado pelos outros, (iv) é egocêntrico, (vi) age como só ele é que sabe, (vii) não reconhece o mérito das outras pessoas e (viii) não procura o contributo dos outros são assinaladas com a opção ‘chateio-me às vezes’ e ‘chateio-me algumas vezes’. Nas afirmações em que um colega (ii) elogia outro colega e (vi) quando é negativista, as situações assinaladas com a opção ‘chateio-me pouco’.

Perante os resultados nestes gráficos acima apresentados, verificamos a existência do respeito, da ajuda mútua, da inserção num grupo e isso leva-nos a crer que *o clima escolar é saudável*, permitindo relações eficazes e evitando os conflitos, situação verificada no gráfico 3, em que o relacionamento entre os alunos é pacífico.

Os gráficos, que se seguem, apresentam os dados alcançados nas respostas às *questões relacionadas com a escola*. Os objectivos destas questões prendem-se com os tipos de indisciplina, o tipo de problemas e as situações de conflitos que são percebidos pelos alunos dentro da escola. A escala utilizada é tipo Likert, indo as opções de classificação apontadas, desde ‘nada grave’ a ‘muito grave’.

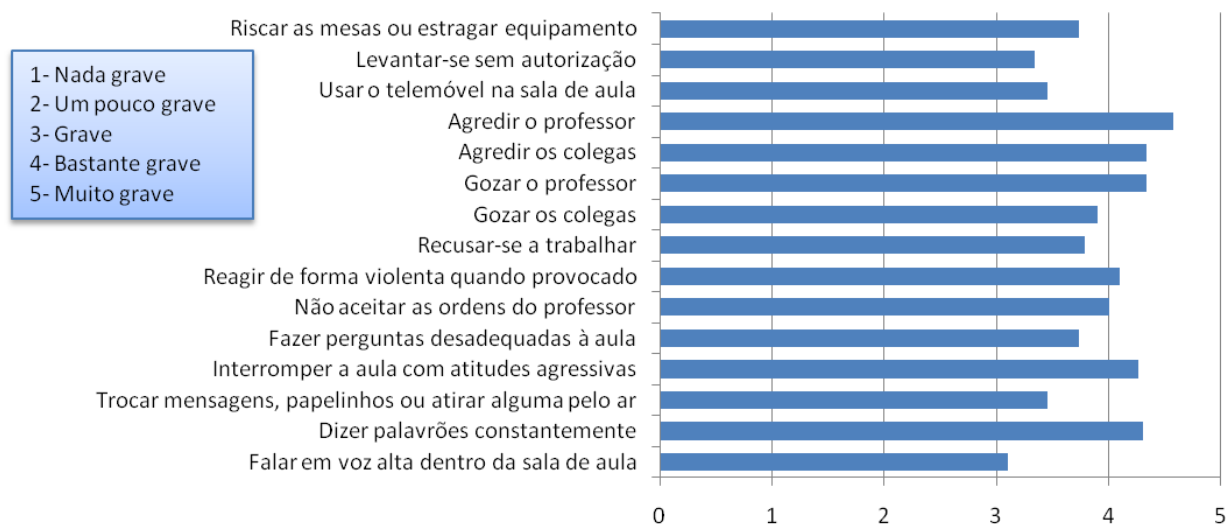


Gráfico 32 Tipos de indisciplina identificados pelos alunos

Entre os tipos de indisciplina consideradas de ‘muito graves’ pelos inquiridos, temos: (i) a agressão de colegas, (ii) o gozar com os colegas, (iii) o reagir de forma violenta quando provocado e (iv) o fazer perguntas que sejam desadequadas à aula. Como situações classificadas de ‘graves’, aparecem: (v) o uso do telefone dentro da sala de aula, (vi) o trocar mensagens, papelinhos ou atirar alguma coisa pelo ar e (vii) falar em voz alta dentro da sala de aula.

Segundo a opinião da mediadora, estes tipos de indisciplina são considerados pelos alunos como graves. Na realidade, embora conscientes disto, continuam a apresentar este tipo de atitudes. E isto poderá reflectir-se nos resultados escolares, uma vez que este tipo de comportamentos faz com que diminua a atenção dentro da sala de aula.

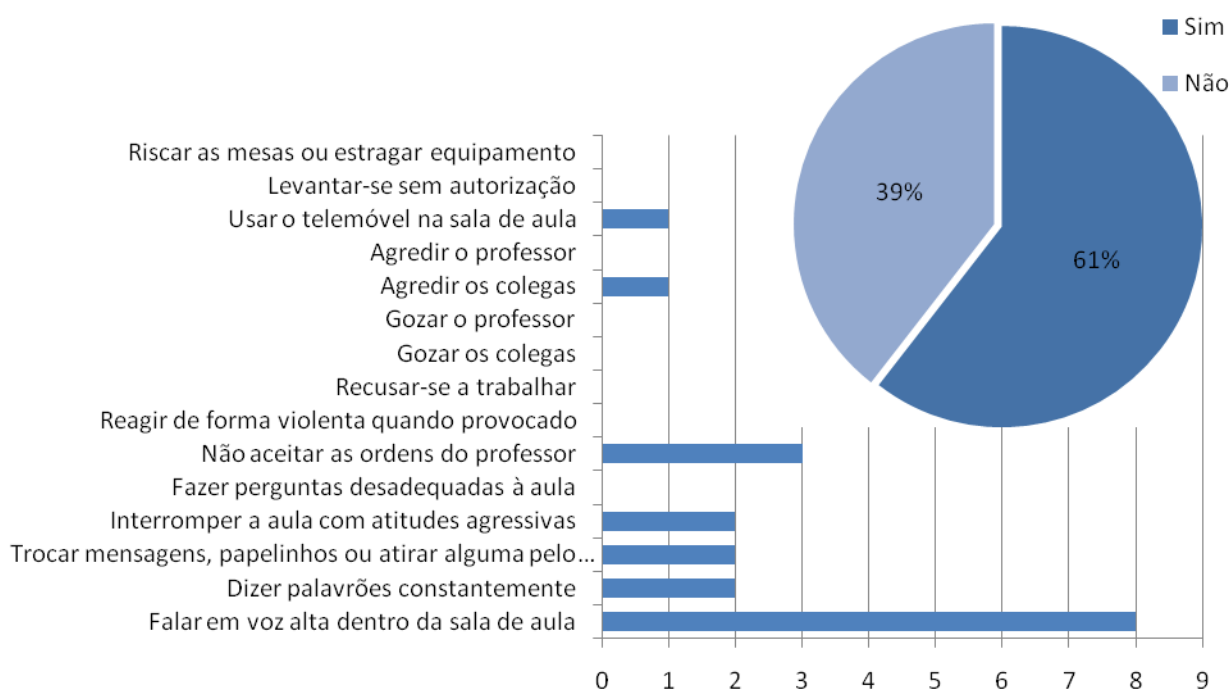


Gráfico 33 – Ocorrências de participações e tipos de participações

Em relação às *participações ou faltas disciplinares*, podemos verificar, no gráfico acima apresentado, que a 61% dos alunos já lhes foram aplicadas, enquanto 39% dos inquiridos não tiveram nenhuma participação ou falta disciplinar. No gráfico podemos ver que 8 deles já tiveram participações ou faltas disciplinares por falarem alto dentro da sala de aula, 3 deles por reagir de forma violenta quando provocados, 2 por fazerem perguntas desadequadas à aula, por trocar mensagens e papelinhos, 1 por usar o telemóvel dentro da sala de aula, outro por agredir um colega.

O que significa que, apesar de existirem participações, remetem para situações pouco graves, implicando dizer que os alunos têm consciência da gravidade das diferentes situações e conhecem os seus limites, evitando um clima desagradável na sala de aula.

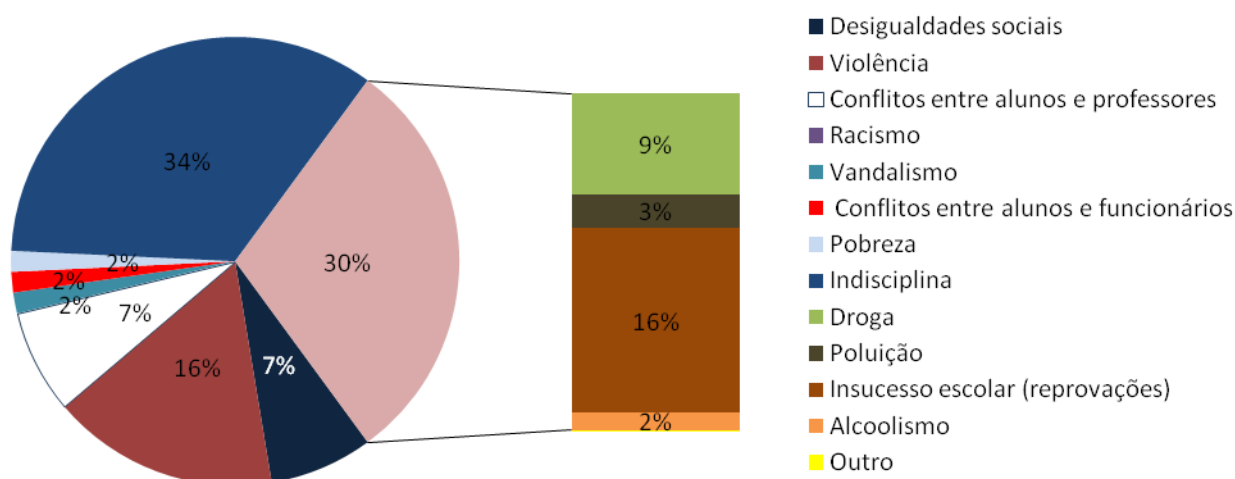


Gráfico 34 – Problemas identificados na escola

No Gráfico 34, estão apresentados os dados que foram recolhidos nas respostas à questão relativa aos *problemas* que foram *identificados pelos alunos na escola*. No concerne aos problemas identificados, 34% referem os que se prendem com a indisciplina na escola. Dos inquiridos, 30% referem que existem problemas de droga, poluição, insucesso escolar e ainda o alcoolismo. Os problemas de violência foram identificados por 16% dos alunos, já 7% deles referem que existem problemas de desigualdades sociais, outros 7%, que existem conflitos entre alunos e professores. Os problemas de pobreza, conflitos com os funcionários e vandalismo foram identificados, cada um, por 2% dos alunos.

Estes dados vêm contrariar os valores, que foram apresentados nos gráficos 30 e 31, uma vez que estes dizem respeito à turma e ao grupo mais próximo deles. Concluimos, então, no que se refere à turma, que eles têm uma opinião positiva, mas relativamente à escola reconhecem a existência de algumas problemáticas. Nota-se aqui que existe uma falta de conhecimento da realidade escolar, por parte dos alunos, uma vez que se reconhece a pobreza e as desigualdades sociais como problemas mais graves, para além do insucesso escolar que identificaram.

Mesmo a nível do projecto e dos casos acompanhados pela mediadora, as *problemáticas identificadas* em maior número são o insucesso, a pobreza e a desigualdade social.

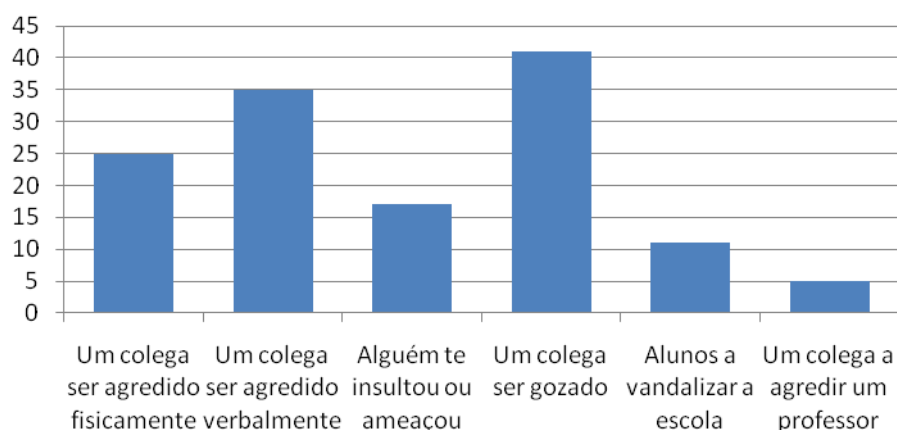


Gráfico 35 – Situações presenciadas pelos alunos

Para nos apercebermos melhor destas situações de problemas, perguntámos aos alunos *se alguma vez presenciaram algumas das ocorrências* 41 já viu um colega ser gozado, 35 um colega ser agredido verbalmente, 25 um colega ser agredido fisicamente e 17 destes alunos, também, já foram insultados e/ou ameaçados por outros colegas. Os inquiridos também já viram alunos a vandalizarem a escola e 5 deles já presenciaram colegas a agredirem um professor. Perante estes dados, podemos deduzir que existem problemas graves dentro da escola e que são vistos pelos alunos.

Perante estes dados apresentados pelos alunos, a mediadora não confirma estes valores, porque não tem conhecimento da existência da gravidade a este nível, junto dos alunos com quem trabalha.

Face a estes problemas presenciados pelos alunos, referidos no Gráfico 35, a questão procurava saber *se contaram a alguém a situação que presenciaram*.

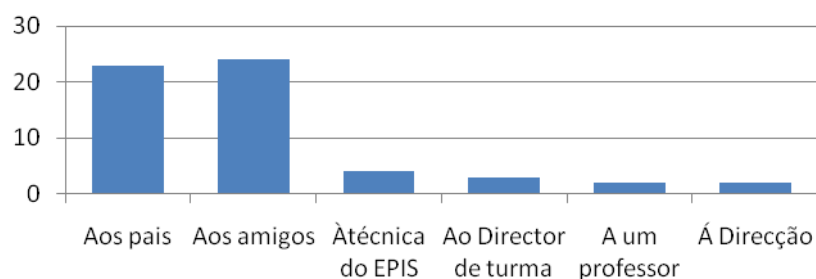


Gráfico 36 – Participações das situações presenciadas

Segundo os dados apresentados neste gráfico, podemos verificar que a maioria contou aos pais e amigos. 3 deles chegaram mesmo a contar à mediadora do projecto EPIS, 2 ao director de turma, 1 contou a um professor e 1 outro à direcção. Perante estes resultados podemos inferir que grande parte deles, remetem-se ao silêncio quando presenciam estas *situações problemáticas*.

Isto significa que as situações presenciadas pelos alunos não foram sentidas como muito graves e, para eles, elas foram resolvidas contando apenas aos pais e aos amigos. Em situações mais graves, os alunos recorrem à direcção e denunciariam estas situações ao director de turma

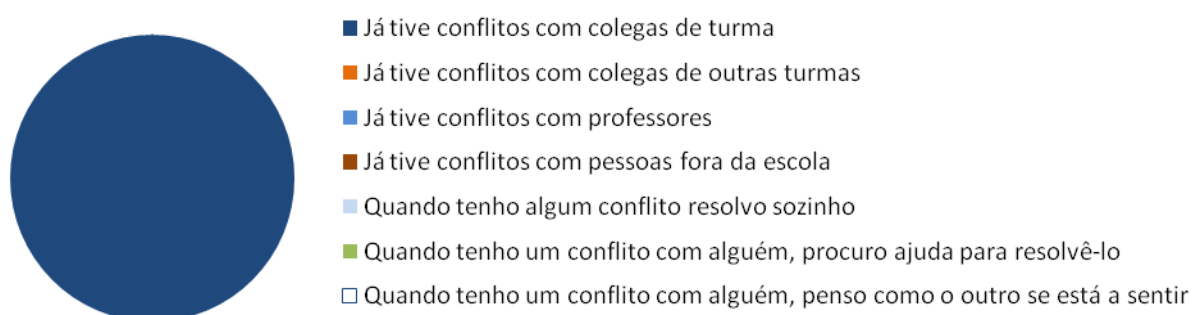


Gráfico 37 Conflitos entre alunos

O Gráfico 37 apresenta os resultados que foram obtidos nas respostas à questão em que se pede aos alunos para *indicarem as situações de conflito que já viveram*. Como podemos verificar, 100% deles já tiveram conflitos com colegas de turma.

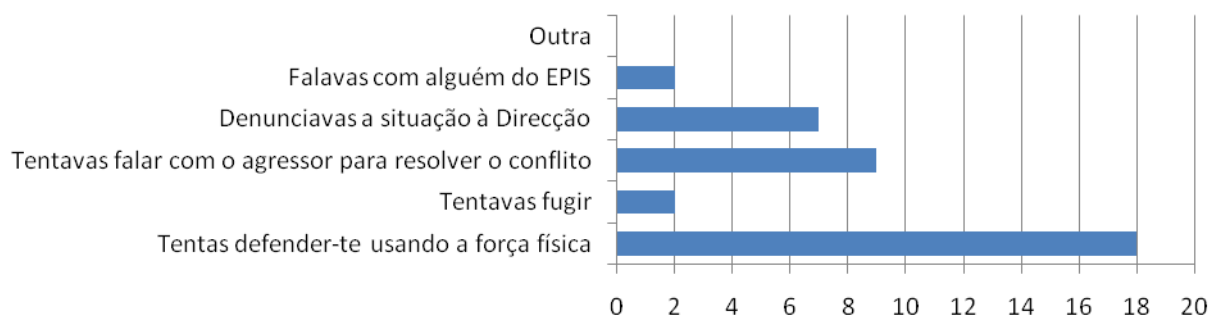
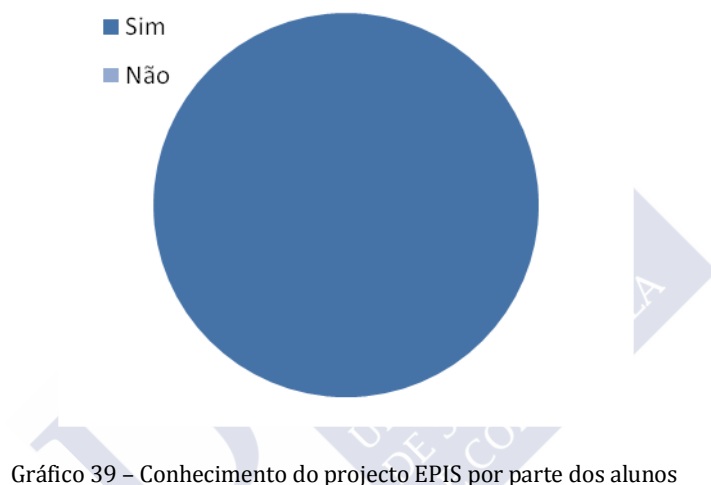


Gráfico 38 – Atitude do aluno em caso de conflito

Para nos apercebermos do *tipo de reacções* que estes *alunos* poderiam ter quando fossem ameaçados por um colega da escola, 18 deles revelam que teriam uma reacção violenta, tentando-se defender, através da força física descendo, assim, para

metade o número de alunos que tentavam resolver a situação através do diálogo, ou seja, 9 alunos tentavam falar com o agressor para resolver o conflito, 7 denunciavam a situação à direcção, 2 falavam com alguém do projecto EPIS e outros dois tentavam fugir da situação conflituosa. Facto que vem confirmar os valores anteriormente apresentados, verificando-se que eles sabem como se defender e porque consideram as situações pouco graves, não recorrendo aos adultos para as resolver.

Num terceiro ponto do inquérito, apresentámos um *grupo de questões relacionadas com o projecto EPIS*. Analisamos as respostas a estas questões através dos seguintes gráficos.



Foi perguntado aos alunos se *conheciam o projecto EPIS*, e como podemos verificar pelas respostas, todos eles o conhecem. Embora esta questão pudesse parecer desnecessária, o objectivo ao ser colocada era apercebermo-nos até que ponto estes alunos têm presente a existência do mesmo, na sua escola.

O gráfico seguinte apresenta as actividades em que estes alunos se envolvem em termos do projecto para o qual foram sinalizados.

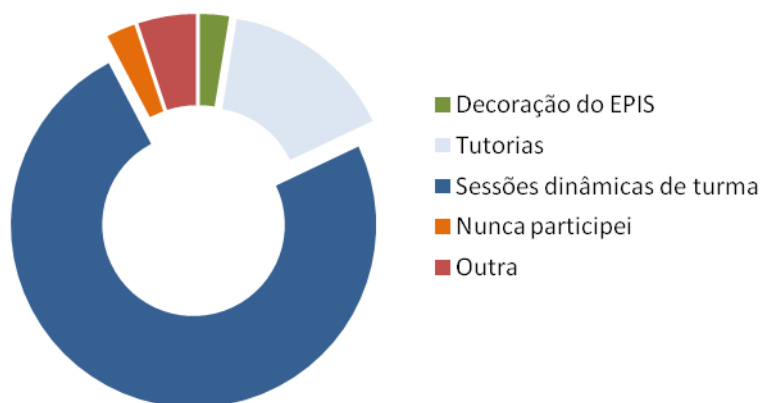


Gráfico 40 – Actividades do projecto EPIS em que os alunos participaram

Como podemos verificar, a maioria destes alunos já participaram em actividades desenvolvidas no âmbito da acção do projecto EPIS. O maior número de participações foi em sessões de dinâmica de turma, seguindo-se a participação em actividades de tutorias e em *terceiro lugar* vêm assinaladas *outras actividades* que não foram mencionadas. Parte destes alunos participaram em decorações do projecto EPIS e é de realçar a existência de uma minoria destes alunos que nunca participaram em qualquer tipo de actividade.

As respostas reflectem a incompreensão da questão pois não conseguiram associar as sessões individuais ao projecto EPIS e, segundo a mediadora, estas sessões estão sempre presentes porque constituem a actividade principal exercida por ela com eles.

O Gráfico 41 apresenta-nos os resultados das respostas à questão que foi feita no inquérito para sabermos se, *em caso de expulsão do aluno da sala de aula, ele vai ao gabinete do projecto EPIS*.

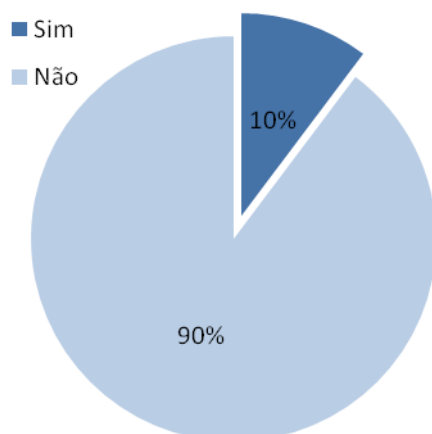


Gráfico 41 – Alunos que passaram no gabinete do projecto EPIS aquando de uma participação disciplinar

Como podemos verificar, *90% destes alunos*, quando são expulsos da sala de aula, não passam *pelo gabinete do projecto EPIS*, para dar conhecimento à mediadora e, assim, procurar entender o motivo que levou a essa situação. Apenas 10% destes alunos passam pelo gabinete para falarem com a mediadora. Nas situações de expulsão da sala de aula, os alunos não têm que passar pelo gabinete de mediação e devem passar pelo gabinete de apoio ao aluno. Mas constata-se que existe confiança na mediadora porque aquando das sessões com esta eles referem a ocorrência.

A questão seguinte prende-se com o facto de *sabermos o que pensam estes alunos do gabinete do projecto EPIS* e os resultados colhidos nas respostas são apresentados no seguinte gráfico. Utilizamos a escala tipo Likert com a classificação de que vai de ‘discordo totalmente’ até ao ‘concordo totalmente’.

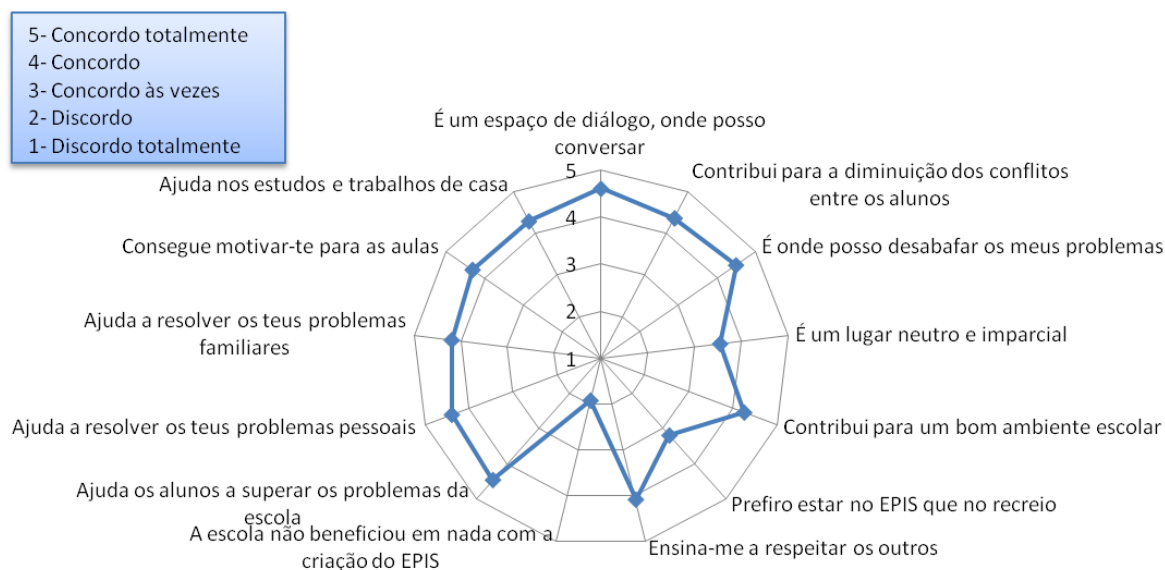


Gráfico 42 – Opinião dos alunos face ao projecto EPIS

Como se pode constatar, a opinião da maioria dos inquiridos varia entre o concordo e o 'concordo totalmente' nas seguintes opções assinaladas: (i) é um espaço de diálogo, (ii) onde posso conversar, (iii) contribui para a diminuição dos conflitos entre os alunos, (iv) é onde posso desabafar os meus problemas, (v) contribui para um bom ambiente escolar, (vi) ensina-me a respeitar os outros, (vii) ajuda os alunos a superar os problemas da escola, (viii) ajuda a resolver os teus problemas pessoais, (ix) ajuda a resolver os teus problemas familiares, (x) consegue motivar-te para as aulas e (xi) ajuda nos estudos e trabalhos de casa. Relativamente a (xii) ser um lugar neutro e imparcial e a (xiii) preferirem estar no gabinete do projecto EPIS do que no recreio, a opção foi para: 'concordam às vezes'. A afirmação que se salienta entre as opções assinaladas é 'discordo' e, uma vez mais, a escola não beneficiou em nada com a criação do projecto EPIS. Este facto, também, foi detectado nos inquéritos que foram realizados aos pais levando-nos a concluir que, neste ponto, a opinião dos pais/encarregados de educação e educandos entram em consenso, e que não está devidamente clarificada a benesse da escola com o projecto EPIS.

Perante os dados apresentados, podemos constatar que os alunos se apercebem das vantagens que têm obtido desde que fazem parte do projecto EPIS. Têm consciência de que podem contar com a ajuda de alguém, neste caso a mediadora, alguém que os ajuda a ultrapassar os diferentes obstáculos com que vão deparando no seu dia-a-dia. Consideram que o gabinete EPIS é um lugar neutro e imparcial, onde podem procurar ajuda para conseguirem superar os problemas com

que se confrontam na escola, em família, a nível pessoal, e aprenderem a saber estar nos mais diferentes contextos, assim como o saber estudar, escutar, emitir a sua opinião sem atropelar a dos outros. Face a tudo isto apresentado, vai contribuir para um bom ambiente escolar.

De realçar, neste gráfico, a afirmação relativa a “a escola não beneficiou em nada com o projecto EPIS”, da qual os alunos discordam na totalidade o que nos leva a crer que consideram o projecto muito importante para eles e para a escola.

Perante estas opiniões, que foram apresentadas pelos alunos, os quais com taxa de insucesso escolar, poderemos inferir que *o desempenho da mediadora* tem contribuído positivamente, isto é, o contacto frequente que a mediadora tem estabelecido consegue uma relação de confiança com estes alunos de modo a que estes saibam que podem contar com ela nas diferentes situações o que permite à mediadora dar continuidade à sua intervenção. Poderemos inferir que esta tem conseguido alcançar os objectivos previstos no projecto.

7.1.3 O inquérito aos professores (directores de turma)

No que concerne aos professores, mais especificamente aqueles professores que assumem a direcção das turmas, à semelhança dos inquéritos dirigidos aos alunos e aos pais/encarregados de educação, o guião (Anexo 3) introduz os inquiridos nas finalidades perseguidas com as questões que lhes são colocadas, elucidando-os sobre o que as suas respostas trarão de mais-valia para a investigação em curso e, consequentemente, para a discussão da temática que foca.

São *quatro as dimensões* que integram este questionário, Elas centram-se no perfil dos inquiridos, isto é, nos professores e definem-se:

- pela sua *caracterização*, a nível pessoal e profissional, em termos das funções exercidas na escola;
- pelo *(re)conhecimento e apreciação do projecto EPIS*, da sua natureza e da acção desenvolvida, da pertinência do alvo da sua acção – a faixa etária contemplada;
- pelo *convívio e a interacção* com os outros actores escolares, eventualmente, os conflitos que ocorrem;

- pelo *relacionamento interpessoal* com os alunos em termos do processo ensino-aprendizagem e da proximidade ou conflituosidade que no contexto educativo se gera.

Os dados obtidos, nas respostas às questões que colocámos, estão apresentados nos gráficos seguintes.

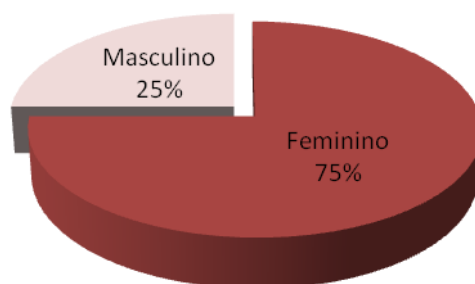


Gráfico 43 – Distribuição dos professores por sexo

Dos **inquéritos** passados **aos directores de turma**, como nos apresenta o Gráfico 43, a maior parte deles são do *sexo* feminino, isto é, 75% e em conta partida 25% são do sexo masculino.

Dos questionários que foram preenchidos pelos directores de turma, a maior parte são do sexo feminino. Com esta informação não conseguimos constatar se esta população é a realidade na escola, pois o projecto educativo ao referir o corpo docente não distingue os géneros.

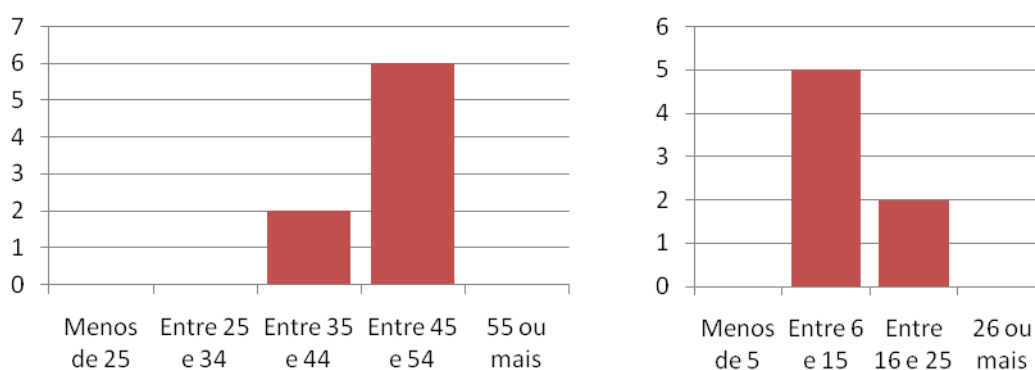


Gráfico 44 – A idade dos professores e o tempo de carreira profissional

Dos directores de turma que foram inquiridos, 6 deles pertencem à *faixa etária* entre os 45 anos e os 54 e dois deles entre os 35 e 44 anos. Relativamente à *carreira profissional*, 5 deles têm entre 6 e 15 anos de serviço e apenas dois entre 16 e

25 anos de docência. Encontramos assim valores inversos entre as idades e tempo de serviço.

Estes dados são contraditórios entre si, são professores que já passaram da metade da sua vida activa, mas curiosamente, estão ainda na primeira metade na carreira profissional. Demonstram assim, experiência de vida mais do que suficiente para intervir nas relações da escola, mas aparentemente ficam aquém da afirmação encontrada no projecto educativo “o corpo docente da escola é estável e experiente” (PEE, p.12).

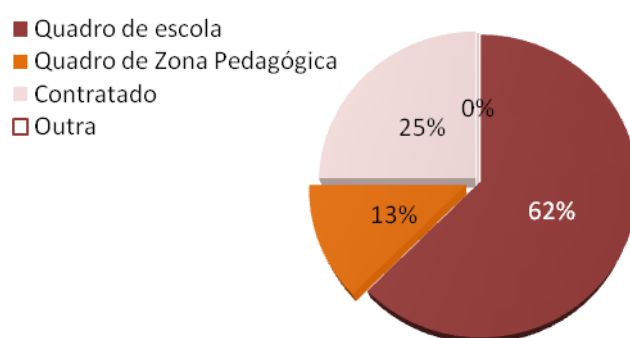


Gráfico 45 – O vínculo profissional dos professores

O Gráfico 45 foca o *vínculo profissional* dos directores de turma. Nele podemos ver que 62% pertencem ao Quadro da Escola, outros 25% são professores contratados, ou seja, fazem parte de determinada escola temporariamente e 13% destes docentes fazem parte do Quadro de Zona Pedagógica, isto é, são docentes que pertencem a um conjunto de escolas de uma determinada área geográfica.

Apesar de 38% dos docentes não pertencerem ao quadro da escola, a estabilidade referida no projecto educativo é conseguida porque a maioria destes transita de escola de 4 em 4 anos, garantindo assim, tal como os 62% de professores do quadro um acompanhamento próximo dos alunos ao longo de um ciclo, conforme acontece no projecto EPIS. Estes não influenciam a execução do projecto na escola, já que o mesmo é independente ao funcionamento da escola, assumindo o acompanhamento aos alunos, que têm maior probabilidade de insucesso escolar, recorrendo a novas metodologias.

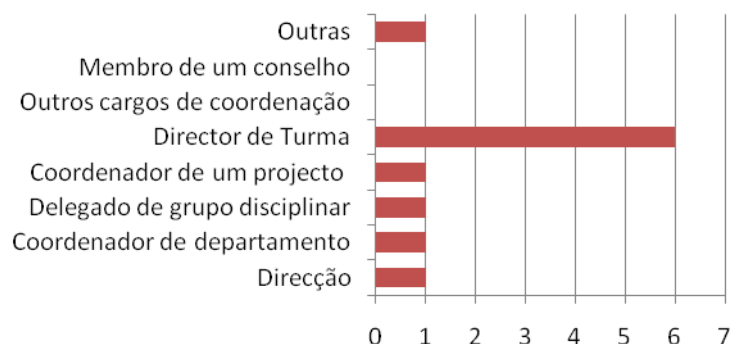


Gráfico 46 – As funções que os professores exercem para além da docência

O presente gráfico de barras contempla as *funções*, que são exercidas por estes professores, para além da docência. Dele podemos inferir que a maioria assume a função de director de turma, embora também se identifiquem outras funções não mencionadas. 1 deles já desempenhou funções de coordenador de um projecto e 1 outro já fez parte da direcção.

Os gráficos seguintes mostram-nos os *resultados* contemplados nas respostas às questões que foram colocadas em *relação ao projecto EPIS*.

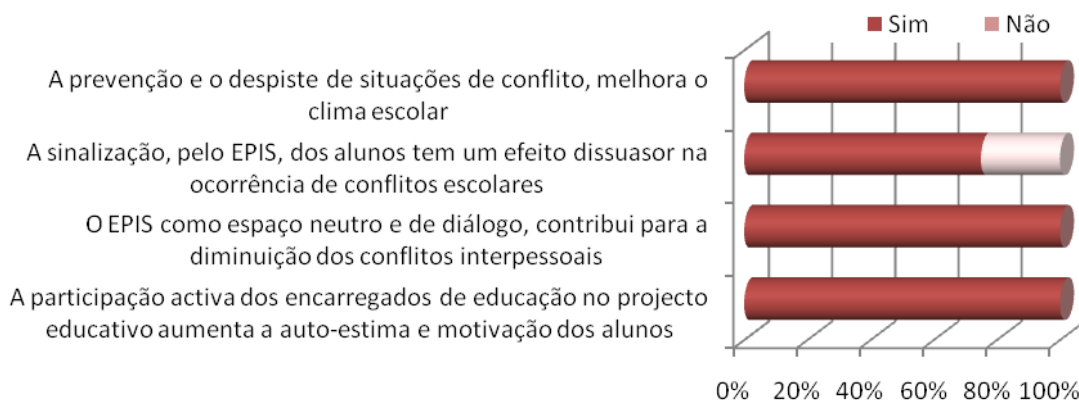


Gráfico 47 – Concordância dos professores face à participação do projecto EPIS

Das afirmações, que foram apresentadas, apercebermo-nos da concordância ou não dos directores de turma em relação ao projecto EPIS. Verificamos que concordam com as afirmações, embora na segunda afirmação que se refere à sinalização dos alunos, pelo projecto EPIS, tem um efeito dissuasor na ocorrência de conflitos escolares haja 30% de discordância. A minoria de professores que não concorda, leva-nos a percebermos que o facto de eles serem simplesmente sinalizados no projecto EPIS não leva a que os conflitos diminuam. Na verdade, estes

só diminuem com os efeitos da mediação que se traduzem na transformação dos contextos adversos, permitindo os alunos ultrapassarem os conflitos e contribuindo para uma convivência saudável. Podemos afirmar que os professores concordam com a aplicação de modelos de mediação.

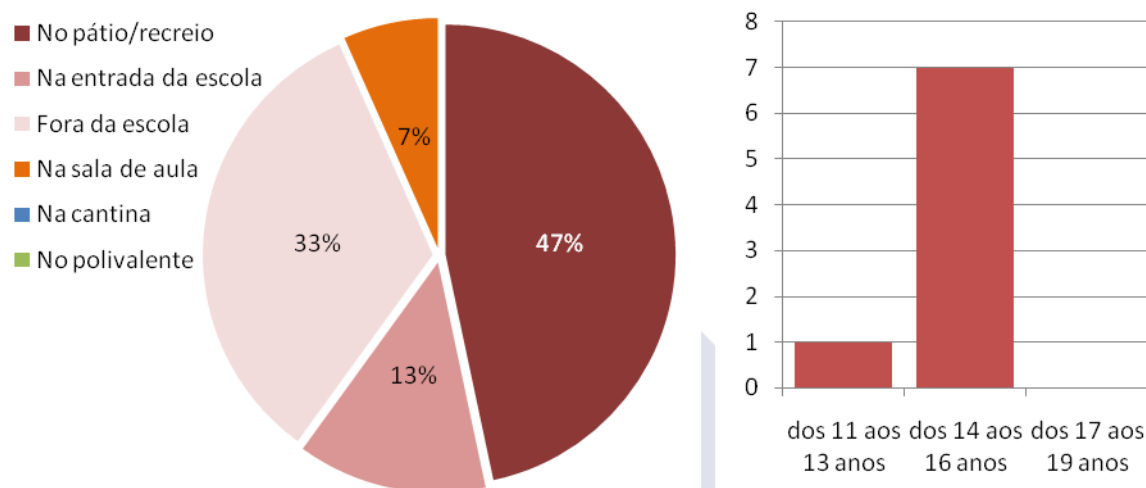


Gráfico 48 – Local e faixa etária onde ocorrem mais conflitos

Segundo a opinião de 47% dos inquiridos, o *local onde ocorrem*, com mais facilidade, *os conflitos entre os alunos* é no pátio/recreio, seguindo-se a opinião de 33%, que consideram que é na entrada da escola e outros 13% que acham que os conflitos surgem fora da escola, inferindo assim que ocorrem da socialização livre sem a existência de qualquer tipo de autoridade. Ainda temos cerca de 7% destes inquiridos que referem que os conflitos surgem dentro da sala de aula. Estes dados levam-nos a concluir *que os conflitos fazem parte da realidade dos alunos*. Não foram detectados quaisquer conflitos na cantina e no polivalente, locais vigiados pelos funcionários. *A faixa etária onde surgem* com mais facilidade os conflitos é entre os 14 e 16 anos de idade, ou seja, já é numa fase considerada problemática do desenvolvimento do indivíduo, isto é, na adolescência. É igualmente esta a faixa etária do 3º ciclo de estudos do currículo de ensino português. Foi exactamente este o ciclo estipulado para acompanhamento por parte do projecto EPIS. O projecto executa os *screenings* e acompanha alunos ao longo de todo o 3º ciclo, mais precisamente, entre os 13 e os 16 anos de idade.

O gráfico que se segue apresenta os resultados recolhidos nas respostas à questão que foi colocada aos directores de turma, a qual os questiona relativamente a

estarem presentes *numa situação de conflito* com o aluno dentro da sala de aula, *a quem comunicaria o acontecimento*.

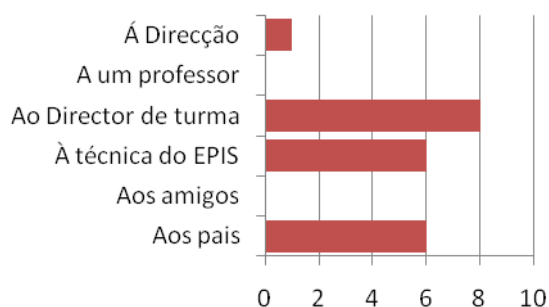


Gráfico 49 – A quem comunica o professor em caso de conflito

Como podemos verificar, 8 deles participava a situação ao director de turma, 6 à técnica do projecto EPIS, outros 6 aos pais e apenas 1 diz que reportava a situação à direcção da escola. A autonomia do projecto EPIS em relação à escola determina que o processo conduzido pelos professores não implique o gabinete do projecto EPIS, passando em primeiro lugar pelo director de turma e em seguida pelos pais. Dependendo da gravidade poderá, ou não, envolver o Director da escola. No entanto, os alunos sinalizados pelo projecto EPIS são igualmente conduzidos por este, até porque o envolvimento do director de turma não vai muito além do registo e comunicação da ocorrência aos pais. O projecto EPIS media efectivamente o conflito.

Os gráficos a seguir apresentados reportam às respostas decorrente das questões que foram colocadas a estes docentes/directores de turma, a nível de *conflitos e relacionamento interpessoal*.

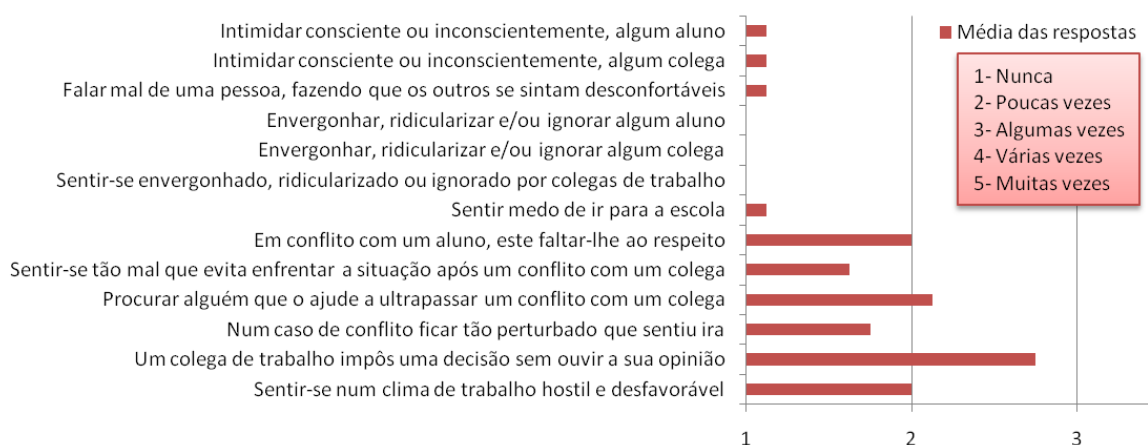


Gráfico 50 – Ocorrência de situações de conflito do professor

Recorrendo à escala tipo Likert com a classificação de ‘nunca’ até ‘muitas vezes’, podemos analisar que, das afirmações que foram apresentadas, a maioria dos inquiridos assinalou entre poucas e algumas vezes as afirmações: (i) procurar alguém que o ajude a ultrapassar um conflito com um colega, (ii) um colega de trabalho impôs uma decisão sem ouvir a sua opinião e (iii) sentir-se num clima de trabalho hostil e desfavorável. Foram assinaladas por ‘nunca’ e por ‘poucas vezes’ as afirmações: (iv) o sentir-se tão mal evitando enfrentar a situação após um conflito com um colega e (v) num caso de conflito ficar tão perturbado que sentiu ira. Já as afirmações (vi) intimidar consciente ou inconscientemente algum colega ou um aluno e (vii) falar mal de uma pessoa, fazendo que os outros se sintam desconfortáveis foram assinaladas com ‘nunca’. De realçar é, também, que as afirmações, que nenhum dos inquiridos assinalou, foram: (viii) envergonhar, ridicularizar e/ou ignorar algum colega, (ix) envergonhar, ridicularizar e/ou ignorar algum aluno, (x) sentir-se envergonhado, ridicularizado ou ignorado por colegas de trabalho e (xi) sentir medo de ir para a escola. Esta situação pode-nos levar a questionar por que razão estas não foram assinaladas.

O projecto EPIS não envolve os conflitos dos professores. Estes resultados vêm confirmar o público-alvo do projecto EPIS, isto é, os alunos, não acompanhando os conflitos nos professores porque estes são inexistentes.

Para analisarmos as *relações pessoais vivenciadas na escola*, perguntou-se aos directores de turma como estes as consideravam. Os resultados alcançados estão presentes no gráfico seguinte.

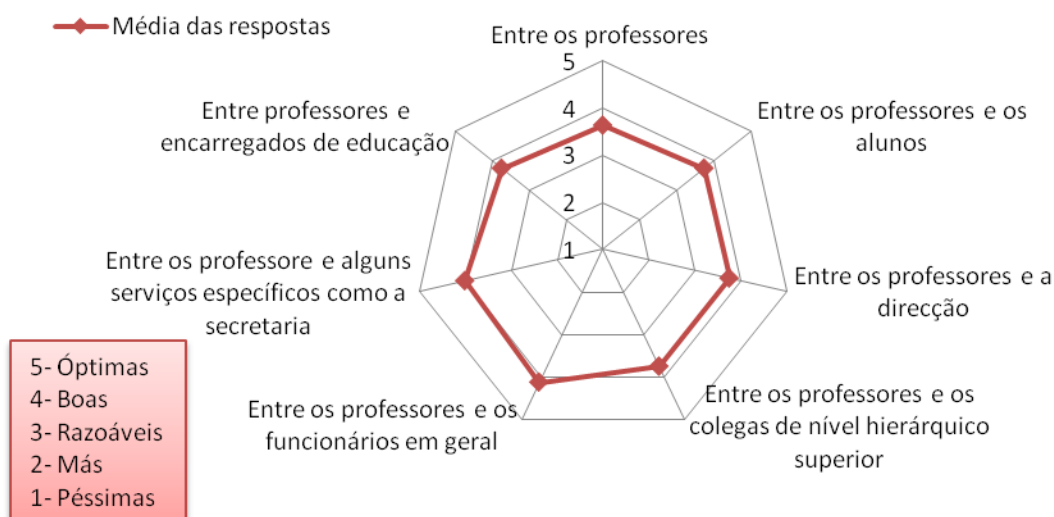


Gráfico 51 – Como são as relações na escola na perspectiva dos professores

Utilizamos, também, nesta questão, a escala tipo Likert para análise dos dados apresentados com a classificação que vai de ‘óptimas’ até ‘péssimas’. Como podemos verificar, nas afirmações relativas ao relacionamento entre os professores e a direcção, entre os docentes e alguns serviços específicos como a secretaria e entre os professores e os funcionários em geral foram assinaladas como ‘boas’. Mas esta classificação diminui para ‘razoáveis a boas’ nas seguintes afirmações relativas aos relacionamentos: (i) entre os professores, (ii) entre os professores e os alunos, (iii) entre os professores e os colegas de nível hierárquico superior e (iv) entre professores e encarregados de educação, isto leva-nos a concluir que os relacionamentos dentro da escola e principalmente entre professores, entre estes e os alunos, entre os docentes e os encarregados de educação e entre professores e colegas, mas com nível hierárquico superior, são de certa forma de hostilidade, o que pode levar ao surgimento dos conflitos com maior facilidade.

No seguinte gráfico é, também, utilizada a escala tipo Likert com uma classificação que vai de ‘concordo totalmente’ até ao ‘discordo totalmente’, para análise da questão que foi apresentada em relação aos alunos.

Recolha e análise de dados e sua interpretação

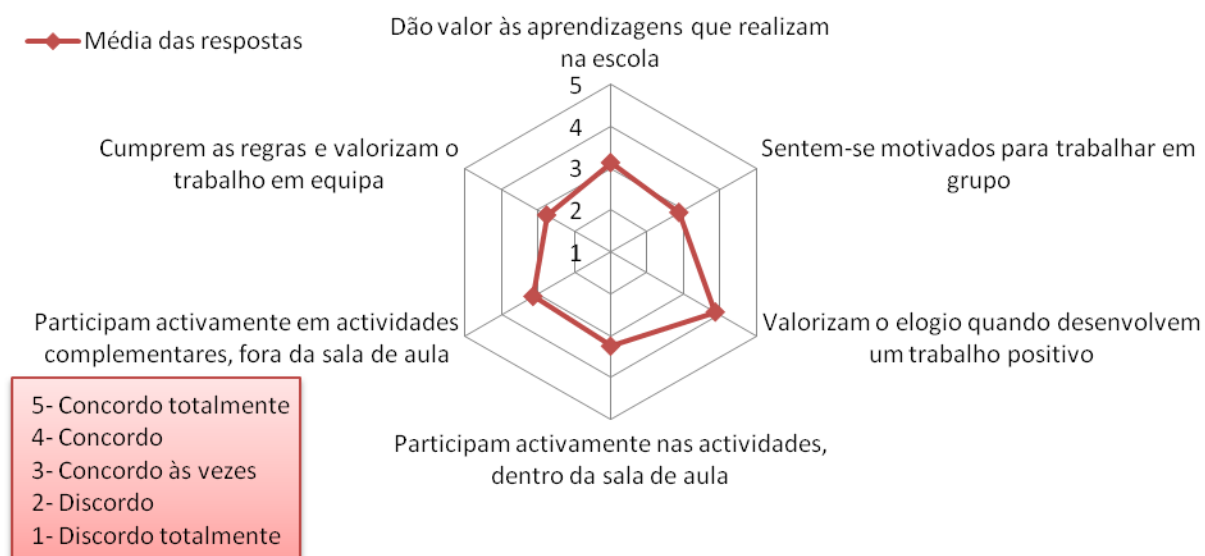


Gráfico 52 – A actuação do aluno

Baseados no *relacionamento dos directores de turma com os alunos*, responderam que concordam com a afirmação, na qual os alunos valorizam o elogio quando desenvolvem um trabalho positivo. Passando esta classificação para a escala inferior nas afirmações: dão valor às aprendizagens que realizam na escola, sentem-se motivados para trabalhar em grupo, participam activamente nas actividades, dentro da sala de aula e participam activamente em actividades complementares, fora da sala de aula. Quando afirmamos que cumprem as regras e valorizam o trabalho em equipa, é classificada entre o 'discordo' e o 'concordo às vezes'. Podemos concluir que os professores, de um modo geral, consideram que os alunos não participam de forma dinâmica nas actividades escolares, mas é de realçar que, quando estes recebem um elogio, o valorizam.

Perante este cenário menos positivo, retratado pelos docentes, afirmamos que o seu trabalho tem que ser forçosamente complementado por actividades de mediação escolar que promovam o acordo consensual que permita o desenvolvimento do *cidadão responsável* discutido aquando da apresentação do Modelo Integrado, ou seja, a criação de um ambiente propício à convivência e inserção positiva na escola e *integração saudável na comunidade* em geral que leve os alunos ao *sucesso escolar*.

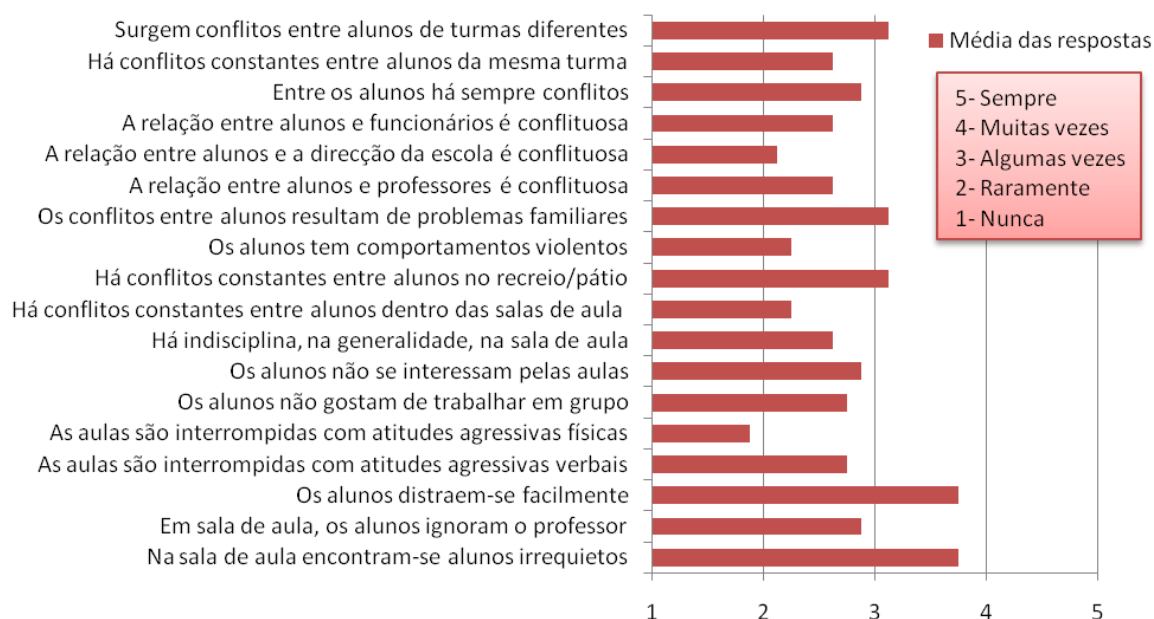


Gráfico 53 - As vivências de conflitos dos professores

No que concerne às situações, que foram presenciadas por estes, em relação às afirmações referidas no Gráfico 53, podemos constatar que há conflitos constantes entre alunos de turmas diferentes. Os conflitos entre alunos resultam de problemas familiares, dos confrontos no recreio/pátio, da fricção entre alunos dentro das salas de aula. Na sala de aula, encontram-se alunos irrequietos e estes distraem-se com facilidade, sendo classificadas as situações assinaladas 'de algumas vezes' a 'muitas vezes' e, em sala de aula, os alunos ignoram o professor. Há conflitos constantes entre alunos da mesma turma. É considerada conflituosa (i) a relação entre alunos e professores, (ii) a relação entre alunos e a direcção da escola, (iii) a relação entre alunos e funcionários, (iv) quando os alunos têm comportamentos violentos, (v) entre alunos dentro das salas de aula. Há indisciplina, na generalidade, na sala de aula, quando (vi) os alunos não se interessam pelas aulas, (vii) os alunos não gostam de trabalhar em grupo, (viii) as aulas são interrompidas com atitudes agressivas verbais. Estas situações foram assinaladas 'algumas vezes acontecem'. A afirmação que raramente acontece é quando as aulas são interrompidas com atitudes agressivas físicas por parte dos alunos. Isto leva-nos a deduzir que *os conflitos estão sempre presentes dentro da escola*, independentemente da situação. Este facto, também, é constatado nos resultados dos inquéritos dos alunos, o que reforça a percepção assinalada.

Hoje, mais do que nunca, é largamente reconhecida a importância de estratégias de prevenção que passam, sobretudo, pelas experiências / condutas diárias dos professores apelando à sua atenção, quer para a qualidade da sua relação com os estudantes, quer para a organização das tarefas escolares. Trata-se de investir intencional e sistematicamente na qualidade da relação, na criação de espaços de debate e participação alargada, sempre num clima de cordialidade e mediação, mas também de exigência, com reconhecimento da autoridade na assimetria da relação pedagógica, aspectos imprescindíveis não só para informar mas, fundamentalmente, para formar. É esse o grande desafio que se coloca a todos os professores e restantes agentes educativos que trabalham nas escolas.



7.2 A entrevista

No seguimento das opções metodológicas delineadas no ponto capítulo 4, a entrevista constitui-se como um instrumento de eleição pelas características que lhe são inerentes. Referimo-nos ao facto de este instrumento nos facilitar a proximidade com intervenientes no processo que assumem papéis determinantes em termos de prossecução do projecto em estudo.

Essa proximidade viabiliza o perscrutar as questões abordadas no capítulo 6, agora a serem focalizadas pelo olhar de quem se implica muito directamente nas tomadas de decisão, que se impõem na evolução do processo, no retratar de alguns aspectos que possam ter passado despercebidos a alguém, como nós, que está por fora e que não acompanhou as diferentes etapas, que foram recuperadas, por diferentes meios e formas.

Para além desse perscrutar, a entrevista permite também aprofundar questões que, na troca de informações, possam evidenciar-se como mais significativas ou mesmo fundamentais para a temática em estudo –*a mediação*–. Como tivemos oportunidade de referir, a dimensão comunicacional e interactiva própria da entrevista, que facilita a expressividade e a espontaneidade, aliada à flexibilidade do tipo estrutural escolhido –semi-estruturado– leva a uma relação de intersubjectividade que, no confronto de ideias, de opiniões, revistas numa e noutra ocasião, vão sendo filtradas e, por consequência, as que permanecem fortalecem-se e consolidam-se.

Impõe-se, também, ter presente outra potencialidade que a entrevista nos oferece, isto é, a oportunidade de complementar o retrato já apresentado, reforçando e consolidando os dados já recolhidos e analisados, quer pelo estudo da documentação, quer pelos inquéritos realizados.

Para o tratamento das respostas obtidas nas entrevistas realizadas, baseamo-nos nos tópicos para um guião de análise, proposto por Estrela (1984), ao abordar a técnica da entrevista. Todavia, a grelha por nós utilizada não decalca o guião referido, antes parte das directrizes nele presente, mas resulta dos procedimentos que utilizámos especificamente no nosso estudo, opções avançadas no capítulo inerte à metodologia.

7.2.1 A entrevista ao director

No guião da entrevista (Anexo 4), tendo em conta o elemento a ser inquirido –o *director da escola*–, o intróito pretende, à partida, inteirar o destinatário da finalidade da investigação em curso, da forma como a temática em causa é perspectivada, isto é, quer em termos comportamentais e relacionais, quer ainda em termos das estratégias que o projecto EPIS implementa com o objectivo de inverter comportamentos negativos e relações difíceis bem como de ultrapassar as situações negativas vivenciadas na escola. Nesse intuito, procurámos o director que acedeu ao nosso pedido de o entrevistarmos.

Como tivemos oportunidade de formalizar, o que nos propomos é problematizar meios e formas de *promover o sucesso escolar e evitar o abandono precoce* da escola por parte dos alunos, sendo que o entrevistado em causa, nas suas funções, tem um papel determinante neste campo.

A entrevista está organizada em *cinco dimensões*. Pretendemos, pois,

- identificar as *características* do director a escola;
- conhecer a sua opinião sobre a forma como a escola, que dirige, recebeu o *projecto EPIS* e criou condições para a sua consecução;
- perceber a forma como a *comunicação* é estabelecida entre a escola e a(s) família(s) dos alunos acompanhados pelo projecto;
- identificar o *envolvimento da família* nas actividades da escola;
- indagar sobre a promoção de colaboração e intercâmbio *escola/comunidade*.

A entrevista foi realizada em duas sessões que ocorreram num clima de cordialidade, de abertura, de à-vontade, em que procurámos, a partir das questões orientadoras do diálogo, ouvir atentamente sem interferir. A flexibilidade esteve sempre presente e, a não ser em situações pontuais, não interferimos no discurso do entrevistado.

Procedemos à gravação do diálogo, que foi mantido com base nas questões previamente pensadas em função da investigação do projecto. Registámos algumas notas de campo literalmente e outras ligeiramente transformadas em função dos

domínios e subdomínios que previamente definimos, realizando, ainda, algumas observações, partindo das unidades de texto para as unidades de sentido, identificadas em função das dimensões. Desta actividade resultou o trabalho que a seguir apresentamos.

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DO DIRECTOR DA ESCOLA À ENTREVISTA

DIMENSÕES	DOMÍNIOS	SUBDOMÍNIOS
UNIDADES DE TEXTO		
CARACTERÍSTICAS DO ENTREVISTADO	Pessoal	Nome: Gosta do que faz: “Sim”.
	Profissional	Profissão: Director escolar Anos de actividade: 18 anos
	Académico	Habilitações literárias: licenciatura em Filosofia e Pós-graduação em Administração escolar
UNIDADES DE SENTIDO		
O nosso entrevistado é o director da escola. Em relação à dimensão das características do entrevistado, a sua profissão é director da Escola Secundária/3 Daniel Faria – Baltar. Tem como base de formação a licenciatura em Filosofia e uma pós-graduação em Administração Escolar.		

DIMENSÕES	DOMÍNIOS	SUBDOMÍNIOS
UNIDADES DE TEXTO		
A ESCOLA E O PROJECTO EPIS	Como surgiu o projecto EPIS na escola “Surge de uma proposta em 2007, de um convite da câmara (...) para apresentar um projecto empresarial e social”	Insucesso: “(…) poderemos ver que os alunos ... acompanhados pela mediadora melhoraram muito portanto, têm sempre melhorado, quando ela pega neles no 1º período e ao chegarem ao 3º verifica-se que eles melhoraram mais do que os alunos que não são acompanhados pelo projecto EPIS.” Abandono escolar: “(…) pegar naqueles alunos considerados de risco, que eram alunos que podiam ficar retidos, mas que estavam numa situação de recuperação era possível pegar neles e trabalhar com eles fazer com que eles melhorassem a sua situação (...)”.
	Reacção da comunidade escolar a este projecto “Influenciou o clima escolar (...)”	Positiva: - “Muito satisfeito, e ainda estou mais satisfeito porque não é só por causa dos resultados e abandono, há mais ofertas, mas ajuda a que eles venham mais à escola (...)”; - “(...) fez-se uma associação chamada APPIS que é uma associação de empresas do concelho que se juntaram à câmara e entre essa associação e a câmara que se paga os vencimentos dos mediadores. Negativa: - “(...) o problema logístico do projecto EPIS

		<p>porque não há dinheiro... não era o projecto EPIS que pagava estes mediadores foi a câmara que se comprometeu a pagar os vencimentos e ultimamente tem sido muito complicado”</p> <p>- “(...) os empresários não têm visto nenhum retorno do seu investimento (...)”</p>
	Impacto do projecto EPIS no combate ao insucesso e abandono escolar	<p>Insucesso escolar:</p> <p>- “(...) temos cá situações de alunos que não ficassem cá ou melhorassem os seus rendimentos escolares se não fosse o trabalho que ela faz.”</p> <p>Abandono escolar:</p> <p>- “(...) ajuda a que eles venham mais à escola...”</p>
	<p>Alterações identificadas com o projecto implementado na escola</p> <p>“Influenciou o clima escolar (...)”</p>	<p>Resultados dos alunos:</p> <p>- “(...) o EPIS ajudou claramente em várias situações, se pegarmos nos dados estatísticos da chamada a <i>carteira EPIS</i> poderemos ver que os alunos que são acompanhados pela mediadora melhoraram muito portanto, e têm sempre melhorado quando ela pega neles no 1º período ao chegarem ao 3º verifica-se que eles melhoraram, os alunos que não são acompanhados pelo EPIS verifica-se que eles não evoluem tanto (...)”</p> <p>Alterações práticas pedagógicas:</p> <p>- “Influenciou o clima escolar apesar nos primeiros anos as pessoas não sabiam muito bem o objectivo do projeto na escola (...)”</p>
	Aceitação do projecto por parte das famílias dos alunos	<p>Aceite: Não foi referido.</p> <p>Indiferença: Não foi referido.</p> <p>Não aceite: Não foi referido.</p>
	Inclusão dos alunos	<p>Alunos com sucesso:</p> <p>- “(...) o EPIS não foi pensado para os extremos (...) nem para os bons alunos (...)”.</p> <p>Alunos com insucesso:</p> <p>- “(...) numa situação de recuperação era possível pegar neles e trabalhar com eles, fazer com que eles melhorassem a sua situação (...)”.</p>
	Identificação das famílias com dificuldades	Está no processo individual do aluno.
	<p>Critérios de sinalização dos alunos</p> <p>“(...) um aluno para ser acompanhado pelo epis tem 4 áreas. A família, o aluno, do território e a área da escola e o aluno tem que pontuar em duas (...)”</p>	<p>Económicos:</p> <p>- Não são referidos.</p> <p>Resultados académicos:</p> <p>- “(...) numa situação de recuperação era possível pegar neles e trabalhar com eles fazer com que eles melhorassem a sua situação (...)”;</p> <p>- (...) estes alunos tem cinco ou seis negativas e o ideal é chegarem ao fim e terem três, para poderem passar, e isso tem sido conseguido com o EPIS, claro que há aqueles que são resistentes mas esses</p>

		são muito difíceis de resolver”.
	<p>Balanco do projecto</p> <p>“Portanto o EPIS é uma mais valia para a escola acho que ganhamos muito ter cá o EPIS”.</p>	<p>Aspectos positivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “por causa dos resultados (...)”; - “... ajuda a que eles venham mais à escola (...)”; - “(...) acompanhamento e desenvolvimento dos alunos (...)”; - “As horas em que a mediadora (...) está com eles, trabalha com eles, no fundo faz, o que os nossos alunos não tem, que é serem “ouvidos” ter alguém com quem possam falar (...)”; - “(...) encontros com os pais em que tenta desmistificar um bocadinho o que é ajudar os filhos em não é o fazer o trabalho de casa (...)”; - “(...) acompanhamento entre os alunos e os pais que de outra maneira não conseguíamos fazer (...)”; - Mostra-lhes que eles tem que ser responsáveis (...)”. <p>Aspectos negativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não foram referidos.
UNIDADES DE SENTIDO		
<p>No domínio de como surgiu o projecto EPIS na escola, o nosso entrevistado informa que em 2007 que apareceu a proposta, como convite oriundo da Câmara de Paredes tendo em vista pôr em acção um projecto empresarial de cariz social. No subdomínio relativo ao insucesso o entrevistado informou que os alunos são acompanhados pela mediadora, desde o início do ano lectivo até ao final. Segundo ele, verifica-se uma melhoria nos resultados destes alunos em comparação com aqueles que não são acompanhados pelo projecto. Informa, ainda, que no caso dos alunos em risco de abandono escolar, a mediadora consegue trabalhar com eles, incentivando-os e levando-os a melhorar a sua situação escolar.</p> <p>Referente ao domínio que envolve a reacção que a comunidade escolar tem em relação ao projecto EPIS, o entrevistado diz que o clima escolar foi influenciado, embora, não refira directamente se de forma positiva ou negativa No que concerne à obtenção de resultados positivos, o director mostrou-se muito satisfeito pelo facto de os alunos terem conseguido melhorar o seu aproveitamento com o apoio da mediação. Refere também o facto de se ter conseguido que os discentes estejam mais presentes na escola. Informou que o trabalho desenvolvido levou à criação de uma nova associação, a APPIS constituída por diversos empresários. Esta associação em colaboração com a Câmara paga os vencimentos dos mediadores que integram o concelho. E no subdomínio –negativa–, um dos pontos identificados, foi a falta de dinheiro por parte da Câmara, assim como o facto de os empresários não serem reinseridos de alguma maneira, como por exemplo, através da dedução do valor com que contribuem, em termos fiscais. Pretendendo saber se o projeto está a ter reflexos positivos ou não.</p> <p>No domínio do impacto que o projecto EPIS teve no combate ao insucesso escolar, o entrevistado refere que a mediadora ajudou muito, principalmente, em situações em que os alunos, com o rendimento escolar baixo, conseguiram subir as suas notas assim como no subdomínio de abandono escolar pois se não fosse o trabalho desenvolvido pela mediadora existiria mais abandono escolar.</p> <p>No domínio das alterações identificadas na escola pelo projecto implementado, verificou-se que o projecto influenciou em termos do clima escolar, embora nos primeiros anos a comunidade educativa não entendesse muito bem o objectivo deste projecto na escola. Com o passar dos tempos, acabaram por sentire-se confortáveis, sabendo que existia uma mediadora pronta a ajudar principalmente nas relações entre a escola e a família dos alunos mais problemáticos que, coincidentemente, fazem parte da carteira EPIS.</p> <p>No domínio da inclusão dos alunos, o director informa que o trabalho com alunos com uma situação difícil, se confirma que a sua recuperação e a melhoria do seu rendimento escolar se tornou possível. Referente à identificação das famílias com dificuldades, o nosso entrevistado diz-nos que</p>		

este tipo de informação já faz parte do processo individual do aluno.

DIMENSÕES	DOMÍNIOS	SUBDOMÍNIOS
UNIDADES DE TEXTO		
COMUNICAÇÃO DA ESCOLA COM A FAMÍLIA	Comunicação com as famílias “(…) não há muita adesão das famílias a virem à escolar (…);	Dentro da escola: - “(…) não há muita adesão das famílias a virem à escolar (…); - “(…) desconhecem, ou não se interessam (…” Fora da escola: - Não foi respondida.
	Meios de comunicação utilizados	Correio/internet: - “Internet, página da escola, onde informação que se vai colocando para os pais e para os alunos (…”; - “(…) informação habitual que é em papel, uma folha para os pais assinarem (…”. Telefone: - “(…) em caso de indisciplina (…” o professor liga ao encarregado de educação a informá-lo (…”; Presencial: - “(…) privilegiamos muito a comunicação com os encarregados de educação de imediato (…”
	Famílias mais carenciadas	Dentro da escola: - Não foi referido. Fora da escola: - Não foi referido.
UNIDADES DE SENTIDO		
<p>Na dimensão da comunicação entre a escola e a família, podemos constatar que os encarregados de educação não têm por hábito ir à escola para saberem informações dos seus educandos, apenas vão em situações muito graves.</p> <p>O tipo de comunicação que é utilizado pela escola é o tradicional, desde os alunos levarem para casa a folha com a informação para os encarregados de educação assinarem, por correio, ou a comunicação por telefone em caso de indisciplina. Também, encontramos registos, na página da escola na internet, informações da escola.</p> <p>Em relação às famílias mais carenciadas não obtivemos resposta por parte do entrevistado.</p>		

DIMENSÕES	DOMÍNIOS	SUBDOMÍNIOS
UNIDADES DE TEXTO		
ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NAS ACTIVIDADES DA ESCOLA	Dinamização da associação de pais	Sím: - “(…) sempre tivemos associação de pais (…”; - “(…) em termos de política somos muito abertos mesmo a nível de direcção não temos restrições aos pais, se aparecerem nós ouvimos os pais (…”; - “(…) trabalhamos muito em conjunto com os responsáveis da associação para tentar arranjar pessoas (…” para uma nova associação (…”; - “(…) quando não tem associação de pais a escola (…” tem representantes dos pais de todas as turmas da escolar (…”.

		Não: - “(...) e este ano foi o 1º ano que não tiveram associação de pais (...); - “(...) a associação tem muita dificuldade de arranjar pais para formar a associação, tem a ver por causa desta não adesão à escolar (...)”.
	Envolvimento das famílias	Sim: - “(...) um baile de natal em que os pais são convidados para virem e participam.” Não: - “(...) as pessoas não tem muito essa cultura de escola (...); - “Os pais não são muito participativos se calhar tem a ver com a cultura da secundária.” - “(...) na nossa zona os pais não são muito interventivos eles depositam os miúdos aqui e depois alguém trata deles (...)”.
	Envolvimento das famílias	Tipo de envolvimento: - Não classificado; Participação em actividades escolares: - “(...) pais que tem os filhos que estão envolvidos nas actividades (...)”;
	Presença dos pais na escola	Final de período: - Não referido; Quando chamados: - “(...) só vêm em caso de “incêndio” ou problemas complicados (...)”; Final de ano lectivo: - “(...) no dia da escola, que é aberto a toda a comunidade, em que os filhos mostram o que fizeram durante o ano e alguns dos pais vem (...)”; - “(...) pais que tem os filhos que estão envolvidos nas actividades (...)”.
UNIDADES DE SENTIDO		
<p>A dimensão referente ao envolvimento das famílias, nas actividades da escola a nível da associação de pais, as informações mostram que sempre estiveram presentes, embora, no ano lectivo 2011/2012, foi a primeira vez que não se registou a acção desta associação e o motivo apresentado pelo nosso entrevistado, aponta para o facto de a pessoa que sempre esteve como presidente desta associação se ter ido embora porque deixou de ter filhos a estudar na referida escola.</p> <p>Foi referida o baile de natal que às vezes faz com que os pais apareçam na escola assim como actividades desportivas quando os filhos nelas participam. Segundo o nosso entrevistado os pais/encarregados de educação não são muito interventivos e participativos. Uma, das razões apresentadas foi o facto de ser uma escola secundária onde os alunos já têm mais autonomia, e outra, o facto de integrar a cultura da região.</p>		

DIMENSÕES	DOMÍNIOS	SUBDOMÍNIOS
UNIDADES DE TEXTO		
PROMOÇÃO DO INTERCÂMBIO COM	Envolvimento da comunidade	Autarquia: - Não referido. Empresas locais: - Não referido.
	Parcerias com instituições e empresas	Empresas: - Não referido. Instituições:

A COMUNIDADE		- Não referido.
	Recursos e serviços na comunidade	Tipos: <ul style="list-style-type: none"> - “(...) um curso profissional que temos, que é, de inventos e que tem tido um grande sucesso (...)”; - “(...) tem prestado serviços à Câmara e esta tem gostado (...)”
	Colaboração com a comunidade local	Iniciativas: <ul style="list-style-type: none"> - “(...) temos o centro de novas oportunidades, e fizemos o 1º encontro dos centros da região fizemos aqui na escola (...)”; - “(...) sempre que é possível fazer qualquer coisa com a Câmara, Bombeiros Voluntários, por exemplo, a Câmara fez um concurso de misses aqui no concelho em que a nossa escola esteve na base (...)”; - “(...) apresentação da biblioteca nova da Câmara, Bombeiros, Junta de Freguesia, temos várias actividades em que são os nossos alunos que estão envolvidos e preparam os eventos (...)”. Tipo: <ul style="list-style-type: none"> - “(...) tem prestado serviços à câmara e esta tem gostado (...)”; - “(...) projectos com o centro de saúde ligados à saúde (...)”; - “(...) houve uma feira de empregabilidade e nós estivemos presentes os nossos cursos e os nossos alunos não só para dar conhecimento da nossa oferta educativa, mas também para contactar com outras entidades que não eram só escolas estavam presentes escolas profissionais, estavam institutos e estivemos presentes.”
	A escola promove saídas	Contexto envolvente: <ul style="list-style-type: none"> - Não referido. Locais de interesse: <ul style="list-style-type: none"> - “Sim, principalmente nos cursos profissionais, nos cursos de ensino regular não há assim tanta tendência (...)”
	Participação em projectos comunitários	Alunos: <ul style="list-style-type: none"> - Não referido. Professores e alunos: <ul style="list-style-type: none"> - “Sim, principalmente nos cursos profissionais, nos cursos de ensino regular não há assim tanta tendência (...)”
	Reflexão sobre a orientação vocacional	Visitas a empresas: <ul style="list-style-type: none"> - “(...) com os miúdos do 3º ciclo visitaram na zona de Aveiro uma empresa de física química para eles perceberem o mundo do trabalho (...)”; - “(...) houve uma feira de empregabilidade e nós estivemos presentes os nossos cursos e os nossos alunos não só para dar conhecimento da nossa oferta educativa, mas também para contactar com outras entidades como (...) escolas profissionais, estavam institutos e estivemos presentes.”

		Conversa com empresários: - Não referido.
UNIDADES DE SENTIDO		
<p>Os tipos de recursos e serviços na comunidade que a escola tem partilhado com a comunidade local devem-se ao sucesso que um dos cursos profissionais obteve. O entrevistado refere os eventos e a prestação de serviços à autarquia. Como exemplo refere um concurso de misses e a apresentação da nova biblioteca. A escola também presta serviços aos Bombeiros e à Junta de Freguesia e os alunos deste curso preparam os eventos, recebem as pessoas e encaminham-nas para os seus lugares. Foi realizado na escola o primeiro encontro que houve dos Centros de Novas Oportunidades da região e foram estes mesmos alunos que prepararam este encontro.</p> <p>No que concerne ao envolvimento da comunidade, às parcerias com instituições e empresas, aos recursos e serviços na comunidade, não foi encontrada nenhuma unidade de texto, facto que nos leva a inferir que o director não está inteiramente por dentro do carácter do projeto.</p> <p>No que concerne à colaboração da escola com a comunidade local, o director informa que os alunos participam em diferentes tipos de actividades, desde projectos ligados ao Centro de Saúde. Foi, também, realizada pela escola uma feira de empregabilidade, aberta que a toda a comunidade, tendo contado com a participação dos alunos da escola de Baltar, de escolas profissionais e de institutos da localidade.</p> <p>As saídas da escola são realizadas principalmente pelos alunos do ensino regular. O director deu como exemplo uma saída dos alunos do 3º ciclo que consistiu numa visita de estudo a uma empresa de química em Aveiro com o objectivo de se aperceberem do mundo do trabalho.</p>		

Tabela 15 - Categorização das respostas do director

Após a categorização das respostas do director à entrevista que lhe fizemos, procedemos, agora, a uma análise, tendo sempre presente o estudo do *projecto EPIS*, em que nos empenhamos, procuramos perceber aquilo que está por trás das palavras do director, para a construção da complementaridade própria da investigação qualitativa. Isto é, cruzando os registos feitos anteriormente com as respostas obtidas.

Sentimos que o director é favorável ao processo desencadeado pelo *projecto EPIS* na escola que lidera e se mostra aberto a outras iniciativas passíveis de virem a ser desenvolvidas pois *reconhece o contributo* que as actividades realizadas trouxeram para o *aumento do sucesso escolar* e, por inerência, para a *redução do abandono escolar*. Sentimos, nas suas palavras que reconhece *a forma motivadora da acção da mediadora* na promoção do envolvimento dos alunos. Pensamos que, por influência da sua formação de base –a Filosofia– bem como a nível da pós-graduação – a Administração Escolar–, este líder foi sensível aos princípios que orientam o *projecto EPIS*, ao ponto de o considerar uma mais valia para o *ambiente vivenciado na comunidade escolar*, assim como para a *abertura da escola à comunidade envolvente*, propiciando favoravelmente a adopção de novos conhecimentos e saberes, diremos

nós, um espírito aberto a deixar cair as fronteiras entre a formação formal e a não formal.

Isso foi notório, ao aceitar, em 2007, o convite da Câmara de Paredes para apresentar a realização do projecto EPIS de cariz empresarial e social tendo por finalidade o combate ao insucesso escolar. A sua *posição favorável* passa também por reconhecer a melhoria nos resultados dos alunos envolvidos no projecto. Podemos, portanto, inferir que *o projecto EPIS tem sido uma mais-valia*, pelo menos, para os alunos que dele fazem parte. Concomitantemente, das palavras do director, ao longo da entrevista, sobressai também o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido pela mediadora, pela forma determinada e persistente de trabalhar com os alunos, conseguindo que melhorem a sua situação escolar.

Deduzimos, de afirmações que se desviaram das questões colocadas, que o mesmo não se verifica com os alunos que não são acompanhados pelo projecto EPIS, uma vez que quando se regista uma subida nas suas notas, ela não é tão significativa como a que se regista com os alunos acompanhados pela mediadora, alunos que anteriormente tinham notas negativas e passaram a obter positivas.

Sentimos que o director reconhece que, a princípio, não existia uma comunicação muito aberta dentro da comunidade escolar, pois possivelmente o projecto não foi explicado devidamente nem as suas vantagens foram discutidas com os membros da comunidade. Facto este que denota a falta de articulação presente hoje em dia na escola; cremos que um dos motivos de isto se verificar será o excessivo trabalho burocrático e o número elevado de tarefas a desenvolver que sobrecarregam todos os elementos da comunidade escolar. Como o projecto é trabalhado directamente com os alunos, é com eles que se verifica o bom resultado. Todavia, esta situação foi-se esclarecendo com o tempo e a comunidade escolar acabou por ter conhecimento e em certa medida a ela aderiu. E o mesmo aconteceu por parte das famílias dos alunos. Poderemos crer que foi bem aceite por parte dos encarregados de educação dos alunos com baixos níveis escolares, contudo entendemos que não foi aceite por aqueles cujos educandos não foram sinalizados pelo projecto EPIS.

Segundo o nosso entrevistado, o projecto EPIS não foi pensado para os extremos, isto é, nem para aqueles que têm boas notas e nem para os que não lhes

interessa os estudos. Na sua óptica, o projecto empenhou-se a trabalhar com alunos, que tinham uma situação difícil e que responderam positivamente ao desafio. Para estes, a recuperação foi considerada possível de atingir, isto é, reconheceu-se a *viabilidade da subida do rendimento escolar* e consequentemente o *sucesso do projecto*.

A informação prestada no que aos critérios de sinalização dos alunos se refere, isto é, a possibilidade de poderem ser acompanhados pelo projecto EPIS impunha que pontuassem em duas das quatro áreas: o aluno, a família, a área da escolar e o território corrobora os dados que tivemos oportunidade de colher, aquando do estudo dos *screenings* que aponta para esse facto.

Confirmámos também que estes alunos têm, normalmente, cinco ou seis negativas na primeira avaliação do ano e que ao serem acompanhados, conseguem recuperar. Segundo o entrevistado, o ideal é estes alunos chegarem ao fim do ano lectivo, isto é, à etapa da última avaliação, e terem apenas três negativas, para poderem passar. Considera-se assim que o objectivo tenha sido alcançado com a actuação do projecto EPIS: *o melhoramento do rendimento escolar*. Apesar de todo o empenho do projecto, há sempre alunos com muitas negativas, os alunos chamados de 'resistentes', aqueles que não aceitam qualquer tipo de ajuda por parte da mediadora e da comunidade educativa; provavelmente será o *factor tempo* que irá ajudá-los a aceitar as vantagens oferecidas pela escola e suas iniciativas.

O balanço que é feito do projecto EPIS, segundo o nosso entrevistado, é positivo, devido a vários motivos, nomeadamente, ao facto de os alunos irem mais às aulas e, portanto, não faltarem tanto como era habitual anteriormente, poderem ser ouvidos e aconselhados, responsabilizados pelas suas actividades. Não foram referidos aspectos negativos do projecto.

Não podemos deixar de referir que o director respondia às perguntas sempre na primeira pessoa, ou seja, não expressava a opinião da comunidade escolar, facto esse que nos leva a deduzir que não existe uma grande articulação e comunicação entre os diferentes órgãos e estruturas escolares. Nas visitas que efectuamos e pelas conversas informais mantidas, verificámos esta inferência.

Relativamente ao tipo de *comunicação entre a escola e a família*, podemos constatar que os encarregados de educação não têm por hábito ir à escola para saberem informações dos seus educandos. Deduzimos pelas palavras do director que apenas vão em situações muito graves. A comunicação utilizada pela escola é a tradicional e consiste em os alunos levarem para casa um formulário com a informação para os encarregados de educação assinarem, ou no envio por correio, ou na comunicação por telefone em caso de indisciplina. Existe também, uma página na internet onde a escola disponibiliza todas as informações da vida escolar. O envolvimento das famílias, nas actividades da escola, a nível da associação de pais, é real, embora, no ano lectivo 2011/2012 se ter constatado pela primeira vez a falta de acção por parte da associação. Na óptica do nosso entrevistado, esse facto deve-se a que a pessoa que assumia a presidência a tenha abandonado por já não ter filhos a estudar na escola em causa. Os esforços para criar novamente esta associação não têm resultado devido à falta de adesão dos pais, os quais, de um modo geral, não participam na vida escolar.

O *envolvimento das famílias com a escola* é, pois, muito reduzido. Os pais participam em muito poucas actividades escolares. Segundo o nosso entrevistado os pais/encarregados de educação não são muito interventivos e participativos. Uma das razões apresentadas, é o facto de ser uma escola secundária onde os alunos já têm mais autonomia, e a outra por fazer parte do modo de pensar e actuar dos pais/encarregados de educação.

O *tipo de recursos e serviços*, que a escola presta à comunidade, resulta do sucesso que um dos cursos profissionais obteve. Trata-se essencialmente de eventos e de serviços prestados à autarquia como foi o caso de um concurso de misses, da apresentação da nova biblioteca, do apoio aos Bombeiros e à Junta de Freguesia. Nestes casos, os alunos do referido curso preparam os eventos, recebem as pessoas e encaminham-nas. Referiu-nos o director, a título de exemplo, que foi realizado na escola o primeiro encontro dos Centros de Novas Oportunidades da região e foram estes mesmos alunos que prepararam este encontro. Participam, também, com diferentes tipos de actividades em projectos ligados ao Centro de Saúde, numa feira de empregabilidade aberta a toda a comunidade.

As saídas para fora da escola são realizadas principalmente pelos alunos do ensino regular, nomeadamente, os alunos do 3º ciclo fizeram uma visita de estudo a uma empresa de química em Aveiro com o objectivo de os alunos se aperceberem do mundo do trabalho. Podemos, assim inferir que a escola, a nível de *orientação vocacional*, centraliza a atenção nos alunos de ensino regular, porém temos exemplo de uma actividade realizada.

7.2.2 A entrevista à mediadora

O guião da entrevista (anexo 5) foi construído, tendo em conta as funções assumidas pela mediadora no seu papel de técnica do projecto EPIS. Começámos por situar a entrevistada no que diz respeito à investigação em curso e à sua finalidade, também relativamente à temática em causa e à forma como a perspectivámos, indagando os comportamentos dos intervenientes do projecto e das relações que entre eles se estabelecem. Demonstrámos o nosso interesse em conhecer as estratégias e actividades que a mediadora como técnica do projecto EPIS implementa com o objectivo de inverter comportamentos negativos e relações difíceis bem como de inverter situações problemáticas com que se depara no desempenho das suas funções na escola. Tendo em mente estes pressupostos, solicitámos à mediadora a sua atenção e tempo para responder à entrevista.

No mesmo sentido do que aconteceu com a entrevista feita ao director, e tal como tivemos oportunidade de formalizar, a intenção foi problematizar, no diálogo com a mediadora, meios e formas de *promover o sucesso escolar e evitar o abandono precoce* da escola por parte dos alunos.

A entrevista à mediadora foi gravada tal como aconteceu com a do director, tendo sido realizada numa sessão. Passámos, depois, à categorização para das suas respostas extrair elementos para uma narrativa que retoma, numa dinâmica inquiridora e de confronto, questões que são sustentadoras da temática em estudo – *a mediação*–. Mantemos a flexibilidade quer em termos do guião previamente organizado, quer em termos temáticos e situacionais, na tentativa de captar o máximo de informação e as percepções da entrevistada que consideramos serem de capital importância, tendo em conta o papel por ela assumido e as funções que desempenha no projecto que constitui o objecto da nossa investigação.

Como se pode constatar pela leitura do guião, a entrevista está organizada, na mesma linha que orientou a do director, em *cinco dimensões*. Pretendemos, pois, também:

- identificar as *características* da mediadora enquanto técnica do projecto EPIS;
- conhecer a sua opinião sobre as condições disponibilizadas pela escola em que exerce as suas funções no âmbito do *projecto EPIS*, para a sua consecução;
- perceber a forma como a *comunicação* é estabelecida entre a escola e a(s) família(s) dos alunos acompanhados pelo projecto;
- identificar o *envolvimento da família* nas actividades da escola;
- indagar sobre a promoção de colaboração e intercâmbio *escola/comunidade*.

O clima de cordialidade, de abertura, de à-vontade gerado na relação que estabelecemos com a mediadora, proporcionou um diálogo fluido construído a partir das questões previstas no guião. Esse clima viabilizou a flexibilidade que procurámos incutir às questões, facilitando em certas situações que a mediadora avançasse em direcções não previstas, mas que se mostraram pertinentes.

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DA MEDIADORA À ENTREVISTA

DIMENSÕES	DOMÍNIOS	SUBDOMÍNIOS
UNIDADES DE TEXTO		
CARACTERÍSTICAS DA ENTREVISTADA	Pessoal	Nome: Gosta do que faz: - “Adoro o que faço (...)”.
	Profissional “Adoro o que faço! (...) O facto de trabalhar com este público, com características tão específicas onde há que trabalhar sobretudo a motivação, onde os resultados demoram a ser obtidos mas quando surgem fazem-nos perceber que o nosso trabalho não é em vão. Consigo perceber as	Profissão: – Psicóloga/Mediadora de Capacitação para o Sucesso Escolar Anos de actividade: 6 anos

Recolha e análise de dados e sua interpretação

	mudanças que ajudei a operacionalizar e isso deixa-me realmente satisfeita!"	
	Académico	Habilitações literárias: - Licenciatura em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
UNIDADES DE SENTIDO		
A nossa entrevistada é psicóloga e mediadora assume a profissão de técnica do projecto EPIS, que afirma gostar muito de desempenhar, sobretudo tendo em conta os resultados positivos alcançados.		

DIMENSÕES	DOMÍNIOS	SUBDOMÍNIOS
UNIDADES DE TEXTO		
A ESCOLA E O PROJECTO EPIS	Como surgiu o projecto EPIS na escolar de Baltar "O projecto EPIS – piloto surgiu no concelho de Paredes e, por isso, surge também na Escola Secundária/3 Daniel Faria – Baltar que é uma escola desse mesmo concelho".	Insucesso: Objectivo: - combater o insucesso escolar Abandono escolar: Objectivo: - combater o abandono escolar
	Como reagiu a comunidade escolar a este projecto "A direcção, directores de turma, famílias e alunos perceberam que seria uma forma de ter um outro elemento, de alguma forma externo à escola, que pudesse apoiar os alunos". "(...) o facto de ser licenciada em psicologia levou a que os professores aceitassem ainda melhor uma vez que tinham um técnico da área apenas durante um dia por semana".	Positiva: - "A direcção, directores de turma, famílias e alunos perceberam que seria uma forma de ter um outro elemento, de alguma forma externo à escola, que pudesse apoiar os alunos". - "(...) o facto de ser psicóloga e ser um elemento externo à escolar podia apoiar melhor os alunos." Negativa: - não foi identificada
	Impacto do projecto EPIS no combate ao insucesso e abandono escolar "Tem sido positivo. E é possível comprová-lo pelos resultados obtidos ao longo dos anos (...)"	Insucesso escolar: - "Tem sido positivo. E é possível comprová-lo pelos resultados obtidos ao longo dos anos (...)" Abandono escolar: - "(...) a minha actuação é constante, contactando com frequência com os alunos de forma a motivá-los para a reentrada num percurso o mais adequado possível às suas características(...)"; - "(...)por vezes os alunos abandonam a escola pelo facto das condições económicas serem muito baixas e, por isso, consideram que trabalhar será uma forma de fazer face a essa problemática. Assim, é necessário trabalhar primeiro esta situação e só depois a situação escolar".
	Alterações identificadas com o	Resultados dos alunos:

	<p>projecto implementado na escola</p> <p>- “Tem sido positivo (...) pelos resultados obtidos ao longo dos anos (...)”</p> <p>Alterações práticas pedagógicas:</p> <p>- “(...) a grande mudança (...) é o facto de os alunos perceberem que há mais alguém com quem podem contar, que os ouve e que está sempre lá para ajudar”.</p>
<p>Aceitação do projecto por parte das famílias dos alunos</p> <p>“Para que os alunos possam fazer parte do projecto as famílias têm que dar o seu consentimento portanto começa aí o seu envolvimento”.</p>	<p>Aceite:</p> <p>- “Para que os alunos possam fazer parte do projecto as famílias têm que dar o seu consentimento portanto começa aí o seu envolvimento”;</p> <p>- “(...) durante a intervenção, também trabalhamos com as famílias que são receptivas quer ao trabalho individual, quer ao trabalho universal (durante os seminários e durante as palestras)”.</p> <p>- “(...) maior apoio e vê a mediadora como elo de ligação entre família/ escolar e pais/filhos;</p> <p>Indiferença:</p> <p>- Não foi referido</p> <p>Não aceite:</p> <p>- Não foi referido</p>
<p>Inclusão dos alunos</p>	<p>Alunos com sucesso:</p> <p>- Não foi referido</p> <p>Alunos com insucesso:</p> <p>- Não foi referido</p>
<p>Identificação das famílias com dificuldades</p>	<p>- “Sim. Um dos factores que a nossa metodologia avalia é o risco social/território/ económico, e que é avaliado através da escala GRAFFAR. Esta escala contempla questões que estão directamente relacionadas com a área social e, por isso facilmente identificamos quem necessita desse apoio”.</p>
<p>CrITÉrios de sinalização dos alunos</p>	<p>Económicos:</p> <p>- “Não há um nível específico”.</p> <p>Resultados académicos:</p> <p>- “(...) é o risco social/território/económico, e que é avaliado através da escala GRAFFAR”.</p>

	<p>Balanço do projecto</p> <p>“Tenho a certeza que é fundamental. Pelos resultados que obtenho, pela procura dos alunos e professores, pelo facto de ser ainda a única que vai fazendo a ponte entre famílias e as mais variadas instituições”.</p>	<p>Aspectos positivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Pelos resultados que obtenho, pela procura dos alunos e professores, pelo facto de ser ainda a única que vai fazendo a ponte entre famílias e as mais variadas instituições”. <p>Aspectos negativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “(...) acho que o projecto ainda não teve o impacto que deveria pelo facto de nem sempre ser divulgado como devia e também porque o facto de ser externo à escola faz com que muitos professores não o divulguem como devem nem o valorizam, ou seja, não o sente como parte da escola”.
UNIDADES SENTIDO		
<p>Relativamente à dimensão de como surgiu o projecto EPIS na escola de Baltar, a nossa entrevistada informou que o projecto piloto se inicia, tendo como objectivo lutar contra o insucesso e abandono escolar, realidade que se verificava nesta escola, sendo o índice de insucesso escolar ao nível do 3º ciclo elevado. Reconheceu-se a necessidade de combater os dados registados.</p> <p>A reacção que a comunidade escolar teve perante este projecto, segundo a mediadora, foi positiva, assim como a das famílias, que viram nela, como psicóloga, uma oportunidade de ter alguém, externo à escola, que pudesse apoiar os alunos, nas suas dificuldades.</p> <p>Segundo a nossa entrevistada, o impacto deste projecto relativamente ao objectivo com que foi implementado, tem sido positivo, pois tem-se conseguido combater o insucesso escolar, e a forma de o comprovar está nos resultados que se têm alcançado ao longo dos anos em que o projecto tem estado no terreno. Informa que as famílias têm muitas dificuldades económicas, e o abandono escolar surge como consequência de procurarem contornar esta situação no mundo laboral. Na sua opinião, para se combater esta situação, a sua presença tem de ser mais permanente, motivando-os de modo a que eles continuem/reentrem na escola num percurso “o mais adequado possível às suas características” para trabalhar a situação escolar de cada um.</p> <p>No domínio, referente, às alterações que foram identificadas, uma das grandes mudanças está no facto de que os alunos sabem que têm sempre alguém que está presente e com quem podem contar para os poder ajudar nas diversas dificuldades e problemas que lhes vão surgindo.</p> <p>Este projecto foi aceite pelas famílias dos alunos EPIS. O consentimento por parte das famílias é uma das condições necessárias para que possam integrar o projecto. Para além disso, para que se possa trabalhar as diferentes situações escolares, é necessário que haja envolvimento das famílias, já que, durante a intervenção junto dos alunos, as famílias são chamadas a participar, quer a nível do trabalho individual, quer a do trabalho universal, aquando dos seminários e palestras. A aceitação decorre também do facto das famílias verem a mediadora como o “elo de ligação entre família/escola e pais/filhos”. O subdomínio referente à indiferença e à não aceitação não mereceu comentário por parte da mediadora.</p> <p>Relativamente ao domínio de inclusão dos alunos, também não foi feito qualquer comentário pela nossa entrevistada, o que nos leva a inferir que não existem problemas de exclusão nesta escola.</p> <p>Já os critérios de sinalização dos alunos, a nível social/território/económico, segundo a nossa entrevistada, têm a ver com a escala denominada <i>graffar</i>. Esta escala é constituída de questões que estão relacionadas com estas áreas, conseguindo-se assim, identificar os alunos que necessitam de apoio. Nos critérios de sinalização a nível económico, a entrevistada informa que não há um nível específico, podendo, portanto, fazerem parte todos os alunos que realizem o <i>screening</i> e pontuem nos factores de risco.</p> <p>No domínio relacionado com o balanço do projecto, que é feito, pela nossa entrevistada, diz-nos que é positivo, pois, a existência deste projecto na escola é fundamental. Em relação aos aspectos</p>		

Recolha e análise de dados e sua interpretação

negativos identificados, a mediadora é de opinião de que o projecto não teve maior alcance por não ser divulgado devidamente pela escola a nível interno. O facto de ser externo a esta leva a que não seja visto como parte integrante da comunidade educativa, implicando que, muitos dos professores não o valorizaram nem o divulgaram devidamente, notando-se, assim, que a comunicação interna não flui como seria de esperar.

DIMENSÕES	DOMÍNIOS	SUBDOMÍNIOS
UNIDADES DE TEXTO		
COMUNICAÇÃO DA ESCOLA COM A FAMÍLIA	Comunicação com as famílias “Sim, dentro dos moldes normais de qualquer escola.”	Dentro da escola: - “Relativamente ao projecto a comunicação que é estabelecida é alargada e engloba escola/aluno/família/mediador/director de turma (...)” Fora da escola: - Não foi referido
	Meios de comunicação utilizados “(…) a escola usa diferentes formas, tais como contacto telefónico, carta, divulgação na internet”.	Correio: - “(…) a escola usa (...) carta (...)” Telefone: - “(…) a escola usa (...) contacto telefónico (...)” Presencial: - Não foi referido.
	Famílias mais carenciadas “(…) algumas, pelo facto de existir a acção social na escola e que dá resposta a um elevado número de situações e que tem aumentado.”	Dentro da escola: - “(…) algumas, pelo facto de existir a acção social na escola e que dá resposta a um elevado número de situações e que tem aumentado”; - “(…) Ainda é um meio onde há muita vergonha de demonstrar que são carenciados.” Fora da escola: - “(…) muitas vezes só o contacto com as famílias nas próprias habitações permite conhecer melhor as realidades e isto quase nunca é feito pelas escolas (...)”.
UNIDADES DE SENTIDO		
<p>A mediadora considera que a nível da escola existe uma comunicação normal, pelo recurso às usuais formas de comunicar, isto é, através do telefone, correio, internet. Não refere a comunicação presencial. A nível do projecto, é utilizada a comunicação oral e presencial que faz parte de todos os actores envolvidos –escola/aluno/família/mediadora/director de turma–.</p> <p>As famílias mais carenciadas, segundo a nossa entrevistada, são identificadas, dentro da escola por existir um gabinete de acção social, o que permite prestar ajuda a estas famílias. Informou que estas situações têm aumentado nestes últimos tempos. Já no subdomínio referente fora da escola, como já foi referido, só quando existe o contacto, pela presença da mediadora, nas habitações destas famílias, é que ela se apercebe melhor da realidade em que estas se encontram. Este contacto raramente é feito pela escola.</p>		

DIMENSÕES	DOMÍNIOS	SUBDOMÍNIOS
UNIDADES DE TEXTO		
	Dinamização da associação de pais “Penso que sim, embora	Sim: - “Penso que sim, embora ultimamente não tenha contactado com a mesma e que tem

Recolha e análise de dados e sua interpretação

<p>ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NAS ACTIVIDADES DA ESCOLA</p>	<p>ultimamente não tenha contactado com a mesma e que tem sido uma falha minha.”</p>	<p>sido uma falha minha.”</p> <p>Não:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não foi referido.
	<p>Envolvimento das famílias</p> <p>“(…) na escola costumam dinamizar uma atividade, designada de Sarau, que ocorre em Junho e é um dia onde se apresentam trabalhos realizados pelos alunos, exposições, espectáculos e aos quais as famílias e restante comunidade envolvente podem assistir e assistem.”</p>	<p>Sim:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “ (…) <p>espectáculos e aos quais as famílias e restante comunidade envolvente podem assistir e assistem.”</p> <p>Não:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não foi referido
		<p>Tipo de envolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “(…) espectáculos e aos quais as famílias e restante comunidade envolvente podem assistir e assistem.” <p>Participação em actividades escolares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “(…) espectáculos e aos quais as famílias e restante comunidade envolvente podem assistir e assistem.”
	<p>Presença dos pais/encarregados de educação na escola</p> <p>“Alguns pais. O ideal era que viessem sem serem convocados e com mais frequência mas são poucos os casos em que isso acontece. Os pais vêm á escola sobretudo quando são convocados.”</p> <p>“(…) se os pais não vêm á escola com tanta frequência é mesmo porque ainda não estão preparados para tal. Por isso, é urgente repensar estratégias para trazer os pais à escola.”</p>	<p>Final de período:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Aparece uma grande maioria (…) <p>Quando chamados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “(…) Os pais vêm á escola sobretudo quando são convocados.” <p>Final de ano lectivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “(…) no final de ano o número de adesão seja inferior.”
<p style="text-align: center;">UNIDADES DE SENTIDO</p>		
<p>Na dimensão que faz parte do envolvimento das famílias nas actividades da escola, também se nota que a comunicação interna não circula devidamente, pois ao ser questionada, a mediadora, quanto à dinamização da associação de pais, considera que é dinamizada, mas como ela referiu por não estar em contactado com a associação, não se apercebeu que deixou de funcionar, facto que revela a enorme falta de comunicação e interacção que existe entre os diferentes órgãos da escola.</p> <p>O envolvimento por parte das famílias com a escola, a nossa entrevistada referiu uma actividade, designada de Sarau, que é realizada no final do ano lectivo (finais de Junho), no qual os alunos apresentam, através de exposições e espectáculos os seus trabalhos realizados durante o ano lectivo. As famílias, assim como pessoas da comunidade envolvente assistem. A participação das famílias é meramente a de espectadoras, quando aparecem nestas actividades, pois não são identificados como parte integrante de qualquer actividade escolar desenvolvida.</p> <p>Alguns pais/encarregados de educação aparecem, como nos diz a mediadora. Na sua óptica, o ideal era que estes fossem à escola normalmente informar-se da situação escolar dos seus educandos. Segundo a opinião da nossa entrevistada, se os pais/encarregados de educação não vão à escola é porque não se sentem confortáveis com esta situação e avança com a hipótese de poder fazer parte da cultura local. Segunda ela, urge repensar estratégias para trazer os pais à escola. No final dos períodos, quando são divulgadas as avaliações os pais/encarregados de educação aparecem</p>		

maioritariamente quando são as primeiras avaliações, diminuindo ao longo do ano lectivo e, no final, a adesão é mesmo inferior. É um facto que os pais/encarregados de educação só vão à escola quando são chamados.

DIMENSÕES	DOMÍNIOS	SUBDOMÍNIOS
UNIDADES DE TEXTO		
PROMOVER O INTERCÂMBIO COM A COMUNIDADE	Envolvimento com a comunidade	Autarquia: - “Câmara Municipal de Paredes.” Empresas locais: - “(...) empresas que fazem parte também da APPIS.”
	Parcerias com instituições e empresas “(...) o projecto tem parcerias com instituições e empresas da comunidade.”	Empresas: - “(...) diversas empresas que fazem parte também da APPIS.” Instituições: - “(...) estabelecemos parcerias com CPCJ, Tribunal, Centros de Saúde, Hospitais Centrais, Segurança Social, outras Instituições de Solidariedade Social como Centros de Dia, Conferências de S. Vicente de Paulo, Câmara Municipal de Paredes.”
	Recursos e serviços na comunidade	Tipos: - Não foi referido
	Colaboração com a comunidade local	Iniciativas: - Não foi referido Tipo: - Não foi referido
	A escola promove saídas “Sim, sobretudo na área das Ciências Naturais, História, Geografia, Artes. A recente exposição “Art on Chairs” e onde houve a participação de alunos e professores da escola. A visita a monumentos que se inserem na Rota do Românico.”	Contexto envolvente: - “A recente exposição “Art on Chairs” e onde houve a participação de alunos e professores da escola.” Locais de interesse: - “A visita a monumentos que se inserem na Rota do Românico.”
	Participação em projectos comunitários “É fundamental que se envolvam nestes projectos, como o voluntariado jovem.”	Alunos: - “Sim. É fundamental que se envolvam nestes projectos, como o voluntariado jovem.” Professores e alunos: - Não foi referido
	Reflexão sobre a orientação vocacional “(...) costuma acontecer, e no âmbito da Orientação Vocacional, é uma mostra de instituições de ensino mas que é organizada por mim e por uma outra colega, também mediadora no concelho. É um dia em que os alunos têm oportunidade de contactar diferentes instituições de ensino (do concelho e não só) e a sua oferta ao nível formativo. Neste dia os alunos são	Visitas a empresas: - “Não tenho conhecimento que o faça (...)”. Conversa com empresários: - “(...) uma professora que quando tem direcção de turma de 9º ano, tem por hábito convidar profissionais das mais diversas áreas para que esclareçam algumas dúvidas dos alunos e falem dos seus percursos (...)”.

	transportados de autocarro e de forma gratuita, das suas escolas até ao local da mostra (e vice-versa). Esta actividade designa-se “9º Ano e Agora?” e ocorre em Maio com o apoio da Câmara Municipal de Paredes.	
UNIDADES DE SENTIDO		
<p>Na dimensão referente á promoção do intercâmbio com a comunidade, a nossa entrevistada respondeu, dizendo que o projecto está envolvido com a comunidade, pois tem parcerias com a CPCJ, o Tribunal, o Centro de Saúde, Hospitais Centrais e Segurança Social, assim como algumas Instituições de Solidariedade Social, Centros de Dia, Conferências de S. Vicente de Paulo, Câmara Municipal de Paredes e empresas que fazem parte da APPIS.</p> <p>No domínio que respeita a promoção de saídas dos alunos (visitas de estudo), a mediadora diz-nos que estas acontecem. As áreas que mais saídas organizam são as de Ciências Naturais, História, Geografia, Artes. Informou ter sido realizada recentemente uma visita à exposição “Art on Chairs”, uma exposição internacional realizada em Paredes, que mostrou a arte, o design e a criatividade do sector do mobiliário do concelho e onde estiveram presentes alunos e professores da escola. Na área de História, também visitaram monumentos que fazem parte da “Rota do Românico” que se situa no Norte de Portugal, nas terras dos vales de Sousa, do Tâmega e Douro de onde faz parte um património arquitectónico de origem românica.</p> <p>Na opinião da mediadora era de grande importância o envolvimento dos alunos em projectos comunitários como é o caso do voluntariado jovem pois esse envolvimento constituiria uma forma de aprendizagem da cidadania e democracia.</p> <p>Referente ao domínio da reflexão sobre a orientação vocacional, a mediadora, diz que neste âmbito, é realizada e organizada, anualmente, em Maio, uma actividade – 9º Ano e Agora? –, da sua iniciativa em colaboração com outra mediadora do concelho. Essa actividade consiste em dar a conhecer aos alunos uma amostra das instituições de ensino. Esta actividade é apoiada pela Câmara Municipal de Paredes. A nossa entrevistada, não tem qualquer conhecimento que aconteçam visitas dos alunos a empresas. Identifica, no entanto, que existe uma docente que quando tem turmas de 9º ano, por hábito convida empresários das diferentes áreas para falarem dos seus percursos profissionais e esclarecerem dúvidas que os alunos possam apresentar.</p>		

Tabela 16 - Categorização das respostas da mediadora

A partir da categorização das respostas que obtivemos com a entrevista, podemos agora avançar com uma análise, não perdendo de vista o propósito que nos orienta, o qual se prende com a temática investigada e com o objecto do nosso estudo: o projecto EPIS e o seu contributo para a *promoção do sucesso escolar* e o *evitar o abandono escolar*. O envolvimento da mediadora é um dado positivo para esse contributo. O facto de gostar do que faz leva a que a sua intervenção seja potenciada e isso acontece, tendo em conta a sua preparação académica, nomeadamente a especialização na área de Psicologia e Saúde. O envolvimento induz a uma seriedade, a uma presença constante na escola que leva à construção de uma proximidade com os alunos e a trabalhar com eles a sua motivação. Se bem que os resultados demorem a ser alcançados, quando surgem comprovam que o seu trabalho não é em vão. Daí o seu envolvimento, a sua entrega de forma total à sua actividade e o gozo que o trabalho lhe proporciona. Ela consegue perceber as mudanças e verifica que a sua

entrega ajuda a operacionalizar as estratégias, sentindo-se realmente satisfeita, reconhecendo quão favorável é esse trabalho para que o projecto possa atingir os objectivos que persegue, isto é, promover o sucesso escolar e evitar o abandono da escola.

Podemos inferir, a partir das respostas da entrevista bem como da sua actuação no dia-a-dia na escola, que a mediadora 'vê' o indivíduo como um todo e não como a soma das partes, isto é, para ela, o indivíduo não vive sozinho, vive em sociedade, tem relacionamentos interpessoais tem consciência de forma a pode alterar a percepção que tem das diferentes situações, comporta-se de acordo estas mesmas, sabe como tomar decisões. Sustentada em Carls Rogers (1985), a mediadora defende que o aluno possui possibilidades inimagináveis e que importa ajudá-lo a descobri-las para que possa tomar consciência de si próprio, modificar-se se necessário, quer em termos de maneira de ser, de se comportar e de se relacionar com os colegas e com os professores. Para isso, contribui decisivamente o clima que se vive na escola, em família e na comunidade.

Na sua opinião, em termos da frequência da escola, o que interessa é criar condições para o sucesso escolar e para evitar o e abandono escolar. Evidenciamos também, a partir da categorização das respostas da mediadora, a reacção positiva que a comunidade escolar e as famílias tiveram perante este projecto, pois essa reacção é, sem dúvida, um contributo decisivo para o sucesso escolar dos alunos. Para a mediação positiva conseguida, conta certamente a formação de base da mediadora – licenciatura em psicologia–, que integra conhecimentos e competências que, decisivamente, facilitaram a sua aceitação e actuação por parte dos intervenientes referidos. Deduzimos que eles viram como uma oportunidade ter alguém, externo à escola que pudesse apoiar os alunos, nas suas dificuldades, disponibilizando-se diariamente e não apenas uma vez por semana como acontecia com o técnico que tinham anteriormente. A própria comparação de situações vivenciadas pelas famílias e pela comunidade foi decisiva para um resultado positivo do projecto implementado. Os alunos passaram a ter um apoio, mais frequente, a disporem de mais tempo devido à presença diária da mediadora do projecto EPIS.

A mediadora tem, pois, consciência do impacto deste projecto relativamente ao objectivo previamente traçado. É um impacto francamente positivo, ou seja, tem-se conseguido combater o insucesso escolar. Disso nos dão conta os resultados que se têm alcançado ao longo dos anos em que o projecto tem estado no terreno.

Já o abandono escolar, segundo a mediadora, é mais difícil de controlar porque de uma forma geral, estes alunos pertencem a famílias com muitas dificuldades económicas e a forma que eles vêem o contorno desta situação é deixar a escola e ir trabalhar para poderem ajudar as suas famílias. Para se combater esta situação, para além de um contactado frequente e muito interventivo, a mediadora sente necessidade de trabalhar primeiro esta situação, ou seja, motivando, pais e alunos, de modo a que estes últimos continuem ou regressem à escola num percurso que, forçosamente, terá ser o mais adequado possível às características inerentes a cada indivíduo na sua identidade própria e exclusiva. Só depois da implicação que venha a resultar desta particularização em relação a cada indivíduo na sua identidade própria, é que a mediadora sente poder vir trabalhar a situação escolar de cada um.

Uma das grandes mudanças que tem sido registada reside no facto de que os alunos sabem que têm sempre alguém que está presente e disponível, isto é, alguém com quem podem contar para os poder ajudar.

O facto, deste projecto ter sido aceite pelas famílias dos alunos EPIS é um elemento decisivo, já que constitui uma das condições necessárias para que estes possam fazer parte do projecto. O PROJECTO EPIS tem que ter o consentimento das famílias para trabalhar com os alunos. Para além disso, para que se possa trabalhar as diferentes situações escolares é necessário que haja o envolvimento das famílias, ou seja, durante a intervenção que é feita com os alunos estas também fazem parte, quer a, nível do trabalho individual, quer do trabalho universal aquando dos seminários e palestras. Também, neste campo, a aceitação é real e deve-se ao facto de verem a mediadora como o elo de ligação. A sua acção é, efectivamente, uma acção de mediação, resultando na construção de elos de ligação entre a família e a escola, entre a família e os alunos, entre estes e os professores e consequentemente a escola no seu todo. Durante as várias conversas por nós estabelecidas, tomámos conhecimento que os alunos com sucesso escolar normalmente não fazem parte do

projecto, nem chegam a realizar o *screening*, porque os pais destes acham que não necessitam de qualquer ajuda. Daí que, apenas façam parte do projecto os alunos com maiores dificuldades escolares. São estes os que realizam o *screening*.

Quanto aos critérios de sinalização dos alunos, eles acontecem a nível socioeconómico e a nível do território, sendo avaliados, através da escala denominada *graffar*, conforme já houve oportunidade de focar anteriormente. Esta escala é constituída por questões que estão relacionadas com estas áreas, conseguindo-se assim, identificar os alunos que necessitam de apoio. Nos critérios de sinalização a nível económico não há um nível específico, podendo, portanto, fazer parte todos os alunos que realizem o *screening* e que pontuam nos factores de risco. Registamos que os resultados académicos também são tidos em conta.

Apesar de todos os aspectos positivos apontados, registamos uma certa tristeza da parte da mediadora por não se ter atingido um maior alcance. As razões apontadas prendem-se com a *falta de uma divulgação mais assertiva por parte da escola*, quer a nível interno, quer a nível externo. A *falta de divulgação entre a comunidade educativa*, ou mesmo de uma maior transparência das acções em curso, implica que muitos dos professores não valorizem o projecto e não o divulguem devidamente. Nota-se, pois, que *a comunicação interna não flui como deveria*. Do nosso ponto de vista, este é um problema que urge resolver para que as potencialidades do projeto se tornem uma mais-valia para toda comunidade educativa. O facto de o projeto ser visto como algo externo à escola poderá limitar as potencialidades do projeto.

A mediadora considera que a comunicação existente entre a escola e a família se reduz a uma *comunicação normatizada*, ou seja, àquela que se restringe às várias formas comuns de informar, isto é, através do telefone, correio, da internet, não existindo, portanto, a comunicação presencial tão necessária à construção da proximidade que reforça as relações humanas e leva à inter-ajuda. A nível do projecto em si, a comunicação faz parte de todos os *actores envolvidos* – escola/aluno/família/mediador/director de turma-. Sublinhamos que a mediadora, sempre que considera necessário, vai a casa das famílias, trabalhando a tal proximidade que defende como primordial para o apoio à promoção do sucesso

escolar, sobretudo no caso das famílias mais carenciadas. Estas são identificadas, pelo gabinete da acção social na escola, que procura ajudar estas famílias. Estas situações têm aumentado nestes últimos tempos devido à situação de crise social e económica que se está a viver em Portugal.

Os bons resultados do projecto notam-se também no que ao envolvimento das famílias nas actividades da escola diz respeito. Mas também, neste caso, nem sempre a comunicação interna circula devidamente. O envolvimento que existe das famílias com a escola pode ser referido por exemplo a propósito de uma actividade, designada de Sarau, realizada no final do ano lectivo, durante a qual os alunos apresentam, através de exposições e espectáculos os trabalhos que realizaram durante o ano lectivo. As famílias, assim como a comunidade envolvente, vão assistir, se bem que não passem de espectadoras, pois não são identificadas como parte integrante de qualquer actividade escolar desenvolvida. No final dos períodos, quando são divulgadas as avaliações, os pais/encarregados de educação aparecem maioritariamente quando são as primeiras avaliações, diminuindo ao longo do ano lectivo e, no final deste, a adesão já é inferior. É um facto que os pais/encarregados de educação vão à escola principalmente quando são chamados.

O ideal, segundo a mediadora, era que as famílias fossem à escola regularmente para se inteirarem da situação escolar dos seus educandos, já que supostamente deveriam ser parte activa da educação destes. Mas, segundo a opinião da nossa entrevistada, os pais/encarregados de educação não vão à escola porque não se sentem confortáveis com esta situação. Poderá fazer parte da cultura local pouco participativa e interventiva e, por conseguinte é importante e urgente repensar estratégias para trazer os pais à escola.

A promoção de saídas com os alunos, em visitas de estudo, acontece sobretudo nas áreas de Ciências Naturais, História, Geografia, Artes. Foi realizada recentemente uma visita à exposição “Art on Chairs”, uma exposição internacional realizada em Paredes que mostrou a arte, o *design* e a criatividade do sector do mobiliário do concelho estiveram presentes alunos e professores da escola. Na área de História também visitaram monumentos que fazem parte da “Rota do Românico” que se situa no Norte de Portugal, nas terras dos vales de Sousa, do Tâmega e Douro

de onde faz parte um património arquitectónico de origem românica. Estas actividades de cariz não formal têm demonstrado ser uma mais-valia, na medida em que despertam a curiosidade por parte dos alunos para temáticas que estão intimamente ligadas com os conteúdos dos programas das disciplinas que fazem parte dos seus planos de estudo.

Sentimos a preocupação da mediadora com a falta de participação em projectos comunitários, que ela considera de grande importância para que os alunos se envolvam como é o caso do voluntariado jovem pois é uma forma de aprendizagem da cidadania e democracia. Quanto à *promoção do intercâmbio com a comunidade*, fica-nos a percepção a partir dos comentários da nossa entrevistada, a ideia de que o projecto tem envolvido a comunidade, pois têm sido feitas parcerias, tal como já houve oportunidade de referir, por exemplo, com a CPCJ, Tribunal, com o Centro de Saúde, com Hospitais Centrais, com a Segurança Social, mesmo com algumas Instituições de Solidariedade Social como Centros de Dia, Conferências de S. Vicente de Paulo, Câmara Municipal de Paredes e com empresas que fazem parte da APPIS. O seu envolvimento intensificou-se, prevendo para um futuro próximo a abertura de algumas empresas à realização de estágios para os alunos.

No domínio da reflexão sobre a orientação vocacional, é realizada anualmente em Maio, uma actividade –9º Ano e Agora? –, organizada pela mediadora e por uma parceira do concelho. Esta actividade é apoiada pela Câmara Municipal de Paredes. Consideramos esta visita às instituições de ensino da região uma estratégia muito pertinente. Ela estabelece a ligação entre a escola e o mundo laboral, já que permite aos alunos contactarem instituições e conhecer as suas mais-valias, as ofertas de cursos que são disponibilizadas. Na nossa óptica, seria de pensar em outras actividades que perseguissem o mesmo objectivo aqui preente: a ligação do mundo escolar ao mundo laboral e, em simultâneo, promover workshops em que se retomasse as ideias que os alunos registam nessas visitas e, a partir da discussão gerada, se focalizasse a orientação vocacional. Evocamos, a este propósito, o convite habitual de uma docente aos empresários das diferentes áreas pois, sentimos que é uma estratégia muito interessante para a orientação vocacional já que os empresários falam dos seus percursos profissionais e se abrem ao esclarecimento das dúvidas que

os alunos apresentam. Reforça-se, deste modo, a ligação educação formal / não formal.



7.3 Análise e interpretação dos dados

Já mais de uma vez, houve oportunidade de referirmos que enfoques diferentes nos ajudam a uma melhor percepção da realidade que queremos retratar no estudo, que nos propusemos fazer, evidenciando, explorando a riqueza e complexidade, especificamente, neste caso, no que às *estratégias da mediação concerne*.

A realização dos inquéritos viabilizou uma observação não participante (Quivy e Campenhoudt, 2003), a qual permitiu perceber opiniões diversificadas, por vezes mesmo contraditórias, que ajudaram a uma representação mais próxima da realidade, já que as informações, que nos chegaram, foram filtradas por crenças ligadas a identidades próprias e específicas –cada indivíduo com a sua percepção própria–, a perspectivas sociais/contextuais, também elas diversificadas, a condicionalismos gerados em factos pontuais.

A opção por uma estruturação em grelha, facilitando a resposta pela oferta de opções e recorrendo, por vezes, à escala de Likert para um melhor relacionamento (Youngman, 1987) foi intencional.

Chegámos, assim, a um conjunto de dados mais amplo e, simultaneamente, mais verificável, que confirmou a visão previamente registada na análise do projecto educativo da escola, mas sobretudo da documentação que estrutura e organiza o projecto EPIS assim como dos relatórios e registos das actividades que implementa.

A partir do cruzamento das respostas recolhidas junto dos pais/encarregados de educação, alunos e directores de turma, é possível confirmar o processo em curso ao longo dos cinco anos de existência do projecto EPIS na Escola Secundária/3 Daniel Faria de Baltar, nomeadamente no que se refere à contextualização socioeconómica, às actividades profissionais, às habilitações académicas, à sua postura em relação à educação dos filhos/educandos e seu reflexo nos perfis dos alunos, nos seus gostos, na forma como (não) se integram na escola, nas relações (não) conflituosas que estabelecem, no seu *(in)sucesso escolar*. É notória a redução do insucesso escolar dos alunos do EPIS, o reforço da relação escola e comunidade, em termos de apoio socioeconómico.

Do conjunto destas variáveis, evidencia-se, então, o projecto EPIS, a sua estrutura, os seus objectivos, a forma como é visto e como a ele as famílias (não) aderem e, conseqüentemente, os resultados conseguidos a partir dos dados recolhidos nos inquéritos aos pais/encarregados de educação, alunos e professores/directores de turma. Falar do projecto EPIS é não só falar dos princípios que o sustentam, mas também de quem o implementa –a *mediadora*– e, por inerência, da *mediação escolar* e das suas potencialidades para mudar a situação escolar de *alunos em risco*. Se bem que o objectivo seja a promoção do sucesso escolar, a mediação vai mais longe, na medida em que procura também reverter a situação de *abandono escolar*. A percepção, a partir dos dados recolhidos, é que, se bem que não se tenha ainda trabalhado para reverter essa situação e que ela ainda prevalece, reconhecemos que a mediadora está implicada em investir neste domínio.

Os contributos trazidos pelas entrevistas realizadas ajudaram a obter uma percepção mais bem delineada, tendo em conta que os enfoques do director e da mediadora trouxeram para a ribalta significados importantes para o processo, nomeadamente, do ponto de vista de quem lidera o contexto educativo, facilitando ou não a implementação do projecto em estudo e, por outro lado, do ponto de vista de quem decide os passos que concorrem para a consecução das acções que suportam a mediação. Neste último caso, registámos também considerações profissionais sobre as metodologias utilizadas e os resultados obtidos.

Para além das palavras que escutámos e registámos, temos também em conta a expressividade e emoções manifestadas, por nós atentamente observadas, que nos permitiram perceber mais realisticamente o envolvimento destes dois actores da comunidade educativa da Escola Secundária/3 Daniel Faria de Baltar. Podemos, pois, afirmar que a percepção é, por parte do director da escola, uma abertura muito grande ao projecto EPIS, facilitando a acção da mediadora e estimulando os professores à colaboração. Por parte da mediadora, inferimos uma alta motivação para o trabalho que realiza, uma satisfação pelos resultados positivos conseguidos, nomeadamente a nível da *promoção do sucesso escolar* e uma determinação em procurar novas vias para perseguir objectivos que ainda não foram atingidos, nomeadamente a inversão da situação referente ao *abandono escolar*.

Fica-nos, portanto, a certeza que *a mediação escolar*, que se constitui no âmago do projecto EPIS está em causa, é objecto de um *trabalho de colaboração* por parte dos diferentes *actores da escola e da comunidade*. Não podemos deixar de sublinhar que por parte de muitos professores se nota um alheamento em relação ao projecto e às estratégias que vão sendo implementadas. Todavia, reconhecemos que esta atitude por parte de muitos dos professores se deve à grande sobrecarga de trabalho e à falhas que ainda se fazem sentir a nível da comunicação lacunar registada na comunidade escolar. Relativamente aos pais, o baixo índice de participação foi perspectivado em termos da cultura local de cariz tradicional que leva as famílias a delegar na escola a responsabilidade da educação dos filhos. A isso acresce também as habilitações literárias dos pais/encarregados de educação –baixas e, por vezes, nulas–, as quais não lhes permitem o acompanhamento dos estudos dos filhos. Em contraponto, não podemos esquecer o contributo dos empresários, nem de outras associações que colaboram de diferentes formas para que o Projecto seja um sucesso.

Considerações sobre a componente empírica

Sustentada pelos teóricos a que recorremos para as opções metodológicas que apresentamos no capítulo 4, retomamos neste momento de sistematização, as orientações por que optamos, cientes de que, para aumentar a validade da análise e interpretação, importa recorrer à convergência e à complementaridade entre os dados recolhidos na contextualização do caso eleito – *o projecto EPIS na Escola Secundária/3 Daniel Faria – Baltar de Baltar*, no estudo que dele realizámos, nas respostas e registos decorrentes da aplicação dos inquéritos e, também, nas informações e reflexões dos entrevistados.

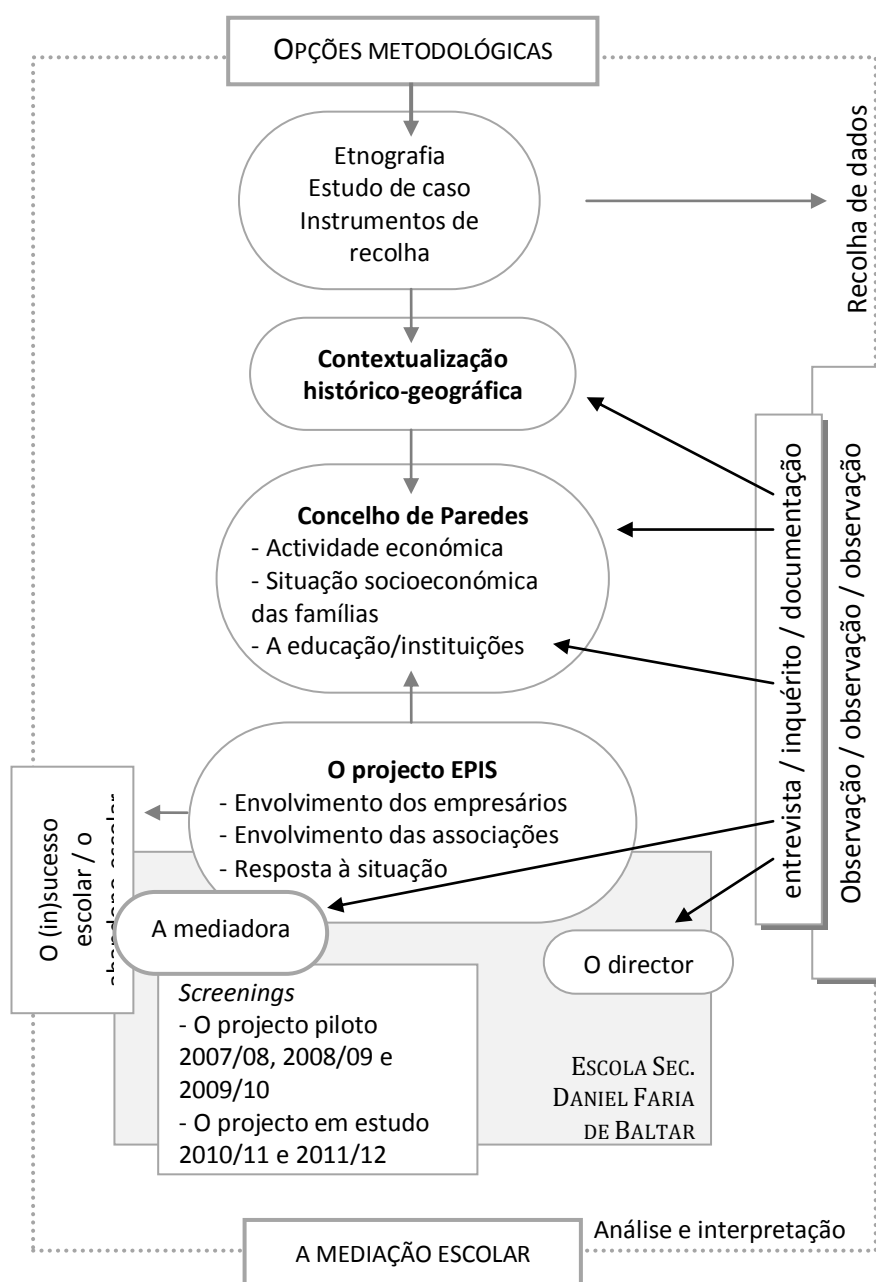
Para o todo do processo, contou determinadamente a observação que fomos fazendo e que nos levou a registos que se tornaram pertinentes na hora das diferentes fases da análise e interpretação. Para isso tivemos sempre presentes o que Graue e Walsh (2003) recomendam em termos de encontrar maneiras de ouvir de observar, adequadas às faixas etárias com que o investigador trabalha, no nosso caso, uma investigação junto de adolescentes, idade em que os autores referidos alertam para uma certa dificuldade de responder às perguntas que se lhes coloca.

Retomamos, ainda, as recomendações de Taylor e Bogdan (1986) que, ao longo desta componente, sustentaram o nosso trabalho. Referimo-nos à *indução*, que nos permitiu tirar ilações a propósito das realidades estudadas, ao *enfoque holístico e abrangente*, que presidiu à forma como nos aproximámos dos actores observados, ao *modo natural e não intrusivo*, como deles nos aproximamos, às *situações identificadas*, devidamente descritas e caracterizadas, para melhor compreensão, às *perspectivas propostas*, que nos levaram à reflexão e ao questionamento, à *visão humanista*, que sempre nos orientou, à *validade da investigação*, isto é, a funcionalidade e utilidade da pesquisa para o projecto em si, aos *cenários*, que enquadram e influenciam a acção estudada, à *flexibilidade* com que desenvolvemos o nosso trabalho.

Tivemos sempre presente a triangulação como orientadora dos procedimentos metodológicos utilizados, com base no cruzamento das informações documentais já sistematizadas em momentos anteriores, com os dados obtidos através de inquéritos e entrevistas, interpretados, respeitando os diferentes enfoques

que fomos registando, a partir das respostas dos inquiridos, dos entrevistados, das observações atentas realizadas. Esta triangulação foi, naturalmente, condicionada pelos cenários em que as acções estudadas aconteciam, de acordo com a perspectiva etnográfica considerada, tanto mais que Silva (2003), um dos autores estudados a este propósito, defende a sua importância para a profissionalidade docente, que, da nossa parte, tentamos manter sempre presente, pela atenção aos cenários em que a acção decorre, ao longo da nossa investigação, com o questionamento e a reflexão.

O esquema que, de seguida apresentamos, aponta para o percurso realizado.



Esquema 8 - Processo do estudo empírico

As opções metodológicas guiaram-nos, pois, para a temática da nossa tese –*a mediação escolar*– e, nesse sentido, fomos caminhando da contextualização histórico-geográfica, para a socioeconómica e para a educativa, cenários que nos permitiram compreender a *emergência do projecto EPIS*, cuja razão de ser se prende à determinação de responder às carências detectadas, através de um programa organizado e estratégico cujo objectivo se constitui em promover o sucesso escolar e, em última instância, reduzir o abandono escolar.

Pelas indagações realizadas junto dos *intervenientes envolvidos no processo*, tivemos a oportunidade de perceber as *diferentes actividades, estratégias e os contributos* que esses trouxeram.

De uma forma sintética, passamos a evidenciar *os resultados a que chegámos*:

- uma forte envolvimento por parte da mediadora bem como a sua implicação em mudar a situação com que se deparou no início do projecto;
- *a anuência do director* para a implementação do projecto na escola que lidera;
- *o interesse de alguns professores*, especificamente os directores das turmas de que fazem parte os alunos do EPIS, em *colaborar com a mediadora*;
- a colaboração de alguns dos pais/encarregados de educação no acompanhamento dos seus educandos;
- a progressão do *projecto EPIS* desde o momento inicial –projecto piloto–, contribuindo para uma *expansão da sua acção* e para os resultados positivos no que à *promoção do sucesso escolar* diz respeito.



CONCLUSÃO





Neste momento conclusivo de uma investigação centrada na vontade de compreender as dificuldades com que a *escola* de hoje em dia se confronta no cumprimento das suas funções –*contributo para o desenvolvimento integral do aluno*– importa retomar a caminhada que fizemos para evidenciar os aspectos que mais significativos se tornaram em relação à indagação que realizámos no que à temática eleita –*a mediação escolar*– diz respeito.

É, de facto, eminentemente, um *momento retrospectivo*, já que nos leva a percorrer as vias que escolhemos trilhar e as que se nos foram deparando, por vezes, de forma inesperada, ao longo da pesquisa em que nos implicámos. E, precisamente, ao retomarmos os passos dados, relembramos os êxitos registados na tentativa de compreender a complexidade da problemática abordada, as decepções experimentadas, os encontros e desencontros vivenciados. Recordamos, agora, alternativas em que não reparámos ou que rejeitámos, na altura, por razões que não sabemos explicar, talvez por causa de uma focalização demasiado direccionada, talvez pela falta de tempo.

A oportunidade deste confronto com as alternativas, a que fugimos na altura em que se apresentaram, será a oportunidade de construirmos um *momento prospectivo* de procurar a abertura a outras viáveis explorações, que nos ajudem a mantermos a determinação de aprimorar, com entusiasmo, o nosso desempenho enquanto docente implicada, conforme as nossas funções, no *acompanhamento dos alunos*, no seu desenvolvimento e na sua orientação vocacional.

Na retrospectiva a apresentar, começamos por repensar as motivações que nos moveram. Partimos da constatação que a *conflituosidade social* invade a escola e perturba o ambiente escolar, impedindo muitas vezes que esta instituição cumpra com as funções que lhe são destinadas e, ao contrário, se torne num *espaço inseguro* e propenso à *exclusão*, desmotivando professores e alunos. Confrontámo-nos com a necessidade de valorizar o conflito, transformando-o num motivo para a convivência, isto é, para a construção de um saber –o *saber conviver*– e, por arrasto, com a inevitabilidade de nos empenharmos na promoção de *condições propiciadoras da educação*, tornando viáveis e reais o *saber ser* e o *saber estar*, induzindo estes ao *saber*

e ao *saber fazer* que, por inerência aos primeiros referidos, se complementam e constituem os eixos que sustentam a educação holística.

Foi, pois, esta constatação que nos levou a eleger como título da tese que ora apresentamos: *A Mediação no 3º Ciclo do Ensino Básico – o caso do projecto EPIS na Escola Secundária/3 Daniel Faria de Balar*. Reconhecendo que o título de uma tese é, necessariamente, um micro-texto, que anuncia os conteúdos que a constituem, recuperaremos, também através dele, a essência do que fizemos, isto é, o questionamento da mediação escolar num contexto específico, o de uma escola situada numa região centro norte de Portugal, e nuns moldes também eles específicos –os do projecto EPIS–.

O que nos propusemos fazer foi, então, estudar um caso, conhecido pelo impacto positivo que tem tido, para com a abordagem das experiências em curso, explorando a documentação que o orienta, questionando os seus intervenientes e, portanto, por meio de *vários enfoques*, aprendermos algo mais sobre a mediação escolar, questionando-a pela *pesquisa teórica* que a alimenta e que pode, se bem articulada com *as práticas*, contribuir para o seu aprimoramento.

Iniciámos a nossa pesquisa, orientada pela finalidade que, à partida, estabelecemos: *contribuir para um aprimoramento das estratégias de mediação*. Nesse sentido, procurámos inteirar-nos da situação vivenciada em termos de construção de um *contexto escolar favorável* ao desenvolvimento do ser humano, isto é, das condições criadas pelas directrizes e normativas que nas últimas décadas foram emanando de instituições implicadas na *Educação no século XXI*. Foi, assim, que chegámos às problemáticas e aos reptos que se têm vindo a fazer sentir.

Da análise documental das directrizes e normativas consultadas, fomos progressivamente evidenciando aspectos que defendemos como essenciais para a consecução dos nossos objectivos. Sintetizando, sublinhamos aspectos de relevo, evocando os princípios definidos pela UNESCO, em 2000, no Fórum realizado em Dakar, delineando os alvos a atingir: a *melhoria da qualidade da educação*, assente na reorientação dos *programas e ensino*, o reforço da *formação profissional*, na divulgação do conceito de *desenvolvimento sustentável*. Para a prossecução dos objectivos contemplados na enunciação destes alvos, ecoados em outros documentos

que foram, sequencialmente, sendo divulgados e que tivemos a oportunidade de analisar, ficou da leitura do documento *A Retenção Escolar no Ensino Obrigatório na Europa*, divulgado pela EACEA, em 2011, a ideia do carácter prioritário atribuído ao *combate contra o insucesso escolar e o abandono escolar precoce*, bem como, a partir da Agenda UE 2020, o compromisso assumido de dar resposta a esse repto. Atitudes que considerámos como positivas e necessárias, não deixando contudo de reconhecer a dificuldade em dar resposta aos reptos lançados, tendo em conta a complexidade do problema e a insegurança social existente que mais dificulta as acções preconizadas, exigindo medidas fortes (Jornal Oficial da União Europeia –C 191/1– de 28 de Junho de 2011), conducentes à compensação para as situações negativas, à intervenção para alterar essas situações, à compensação para reduzir a negatividade e a percentagem de insucesso bem como à de reintegração dos excluídos.

Especificamente para retratar a situação vivida em Portugal, partimos da LBSE (1986), complementada e revista ao longo dos anos, que se seguiram à sua promulgação, em legislação que convocámos. Remetemos para a Lei n.º 3/2008, por nela encontrarmos base para a problematização do *papel da mediação* como contributo para a redução do AEP, através da envolvência dos actores que contribuem para a educação dos alunos –escola, comunidade escolar e comunidade envolvente/social–, evidenciando os diferentes papéis que são chamados a desempenhar, estipulando-se comportamentos e condutas com vista a atingir os objectivos a que já aludimos ao falar das directrizes europeias, a fim de garantir um ambiente seguro e propiciador, para uma aprendizagem construtiva, viabilizando o normal prosseguimento das actividades da escola, corrigindo comportamentos perturbadores. A finalidade sublinhada na análise que implementámos é o reforço da *formação cívica dos alunos*, o desenvolvimento equilibrado da sua *personalidade*, da capacidade de *relacionamento*, a *integração* na comunidade educativa, a *responsabilidade*, nomeadamente na sua aprendizagem.

Tentámos comprovar que as orientações provenientes quer da UE quer do ME de Portugal, por nós levantadas, estudadas e cruzadas, são norteadas pelos princípios da *inclusão*, da construção da *cidadania* e da *sustentabilidade* e, portanto, ao pretender dar resposta à *Declaração Mundial Educação para Todos* (ONU, 1990), enfatizam o enfoque na *universalização do acesso à educação* e da *promoção da*

equidade; concentram a atenção na aprendizagem; ampliam os meios e o raio de acção da educação básica; procuram propiciar um ambiente adequado à aprendizagem e fortalecem alianças – eixos necessários à sustentação e fundamentação de qualquer projecto que pretenda seguir os princípios orientadores assinalados.

Evidenciámos os aspectos vários que estão presentes na temática que ocupa a centralidade desta investigação –a mediação escolar–: a *transformação*, a *modificabilidade* e a *normalização*, a aceitação de *desafios* passíveis de levar a ultrapassar dificuldades e barreiras e a *interacção* entre os diferentes actores escolares com vista à promoção do *sucesso escolar*. No que ao último item diz respeito, não esquecendo que todos os restantes estão interligados, entendemos ser pertinente, neste momento conclusivo, tendo em mente os *níveis de interacção sistémica* remeter para a interacção transdimensional com o outro e com a realidade envolvente. Nesse sentido, recorreremos a *condutas e comportamentos* próprios do sujeito no *planeamento pedagógico*, tivemos em atenção as *necessidades*, *sentimentos*, *desejos e emoções*, que veiculam a *noção de pertença*, a qual se manifesta por *atitudes de empatia*, *afecto*, *aceitação*. Por último, a importância da *confiança*, da *afirmação*, e da *maturidade*.

Só assim, reconhecemos, a *integração do aluno* é, hoje, possível na escola e será, amanhã, na sociedade e, através das diferentes indagações investigativas. Ficámos segura que, só através desta integração, poderemos ir ao encontro do *ideal educativo*, presente na *paideia* grega, ideal com o qual todos/as os profissionais educativos devem comprometer-se, desenvolvendo neles e nos alunos uma atitude de empatia. Para isso, podem concorrer projectos que se adequem aos contextos e aos indivíduos envolvidos, suscitando a colaboração de todos –*inclusão*–, envolvendo-os social e politicamente na *construção da cidadania* e na *sustentabilidade do ser humano* e, consequentemente, da humanidade.

Concluímos, neste primeiro passo dado na investigação planeada, quão importante é que se trabalhe para a inclusão de todos os alunos, trabalhando para o seu *sucesso escolar*, lutando para reduzir o *abando escolar*, contribuindo para a sua *formação de cidadãos responsáveis e pró-activos* que possam também eles ser o

suporte da *sustentabilidade da humanidade*. Evidenciámos, deste modo, *os princípios orientadores* da Educação no século XXI.

Sentimos, então, que podíamos avançar no percurso preconizado, afunilando a nossa acção investigativa para o *espaço social da escola*. É neste âmbito que, deparando com a complexidade da instituição em estudo, tivemos que fazer escolhas e procurar focar o que de facto, na altura, considerámos ser indispensável, para uma melhor compreensão da *mediação escolar*. Reportamo-nos ao objecto de estudo que seleccionámos, tendo presente a finalidade que voltamos a evidenciar: *contribuir para um aprimoramento das estratégias de mediação*. Focámos, então, neste segundo capítulo, a nossa pesquisa na *escola como organização*, na *cultura* que nela emerge, nos *actores educativos* que nela interagem, no *clima organizacional* e na *liderança*.

Abordámos o conceito ‘escola’ como o espaço onde o ideal educativo reportado pode e deve tornar-se realidade, como instituição transmissora da cultura do contexto em que se integra, como unidade pedagógica e organizativa, como uma finalidade social. Estes conceitos convocam a *mediação* e exigem-lhe a função de estabelecer relações *entre os alunos e a sociedade*, propiciando o seu desenvolvimento e preparando-os *para a inserção social*. Verificámos que, enquanto organização, forçosamente, a escola tem de respeitar os interesses comuns aos actores que nela interagem, os quais se concentram no processo educativo e, portanto, nas condições necessárias para que a educação seja possível. Para o seu funcionamento, estipula funções e para o relacionamento dos actores que nela intervêm, estabelece regras. Pode contribuir para a construção de uma cultura e de um clima propiciador de uma convivência saudável. É, desta forma, que a escola propicia a *viabilidade da educação holística*.

No sentido de problematizar a natureza e as funções da escola, recorreremos aos resultados de uma consulta que a UE realizou junto de vários países membros, promovendo uma discussão pública, da qual foram postos em destaque os inúmeros *condicionamentos* que se colocam à escola no cumprimento das suas funções, uns de *cariz organizacional*, relacionados com os conteúdos de aprendizagem a nível da formação dos alunos e da formação dos professores e outros de *cariz relacional*, isto é de natureza psico-pedagógica, psicossocial, funcional e/ou pragmática. Da discussão

promovida ficou comprovado que o *insucesso escolar* se instala nas situações problemáticas e que, para contrariar essa tendência, pode-se recorrer à *mediação* para inverter a situação, isto é, para promover o sucesso escolar. Concluímos que, para além dos actores que se movimentam no espaço escolar, outros têm de ser chamados a colaborar: a comunidade escolar no seu todo e na sua complexidade; o próprio sistema educativo; a família; a comunidade; os professores, cabendo a cada um deles contributos diferentes.

Para que essa acção possa ser concertada, à luz da Lei n.º 39/2010, questionámos o papel do Projecto Educativo da Escola, tendo recorrido em simultâneo ao Decreto-Lei n.º 75/2008 que se encontra na base, para evidenciar que esse instrumento constitui um dos pilares da autonomia das escolas, a ele se articulando o *regulamento interno*, o *plano de actividades*, o *relatório anual de actividades*, o *relatório de auto-avaliação* e a *conta de gerência*. Portanto, verificámos que se impõe que a escola assuma opções e as concretize no plano global de formação, contextualizando-o num espaço educativo concreto. Por essa razão, sentimos a necessidade de pesquisar a relação da escola com a comunidade educativa, nos diferentes enfoques em que esse contexto possa ser visto: o histórico-geográfico, o cultural, o socioeconómico, todos eles determinantes para a educação. Daí que tenhamos questionado as diversas formas como a *abertura da escola à comunidade* se perpetua; os *agentes* envolvidos e que para ela contribuem; as *instituições*, as *organizações* com as quais pode estabelecer parcerias e, ainda, o possível envolvimento da *autarquia*, das *associações culturais e científicas*.

Sublinhámos o facto de que a *relação escola/comunidade* reforça a construção de um clima favorável ao *desenvolvimento do aluno*, a promoção de uma *cidadania responsável e interventiva*, a sua *sustentabilidade*, reconhecendo em simultâneo o papel decisivo da *liderança e gestão de espaços* para que essa relação possa ser real. Foram vários as normativas estudadas que sustentaram esta conclusão, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 75/2008. Analisando-o à luz das teorias de Blanchard (2009), pudemos deduzir que o acto de delegar poderes pode ser benéfico e ele acontece em várias frentes, nomeadamente no funcionamento da *direcção da escola*, do(s) *departamento(s)*, do *conselho de turma*, da própria *turma*, envolvendo assim responsabilmente todos os actores que na escola intervêm.

Nesta linha de pensamento, explorámos os tipos de liderança e escolhemos em função do domínio temático sobre o qual centrámos a nossa atenção nesta investigação, o *transformacional*, por nele encontrarmos as características que melhor servem as instituições escolares, já que desperta nos colaboradores o *espírito crítico* e a *criatividade*, induzindo a um *acção implicada, persistente e inovadora*, à *descoberta de potencialidades* que se tornam em mais valias para a instituição. No seguimento desta dinâmica transformacional, avançámos para a capacidade que dela resulta na criação de e espaços favoráveis ao desenvolvimento integral dos alunos, tendo em atenção a multiplicidade de *perfis*, as diferentes *faixas etárias*, a *origem socioeconómica* variada dos seus actores; as *funções específicas* das diferentes categorias de intervenientes (alunos, professores, dirigentes) assim como os seus *interesses*. Não nos restaram dúvidas: a escola é um *espaço de socialização*, de preparação para a vida em sociedade.

Mais uma vez, enfatizámos, portanto, a importância da *mediação escolar* e suas funções neste(s) espaço(s), facilitando a *construção de conhecimentos*, o *desenvolvimento de competências*, o *delinear de identidades* e o *reforço das relações sociais*. Neste âmbito, foi oportuno termos chamados a atenção para o Relatório coordenado por Delors (UNESCO, 1996). Este defende o desaparecimento de preconceitos e de hostilidade latente sempre que se delineiam objectivos e projectos comuns que propiciem o *clima de convivência*. A reflexão sobre esta ideia (re)conduziu-nos à nossa problemática, ajudando-nos a compreender melhor as razões que movem projectos no sentido de um maior empenho, numa acção educativa que não se fique apenas pela construção de conhecimentos, mas se empenhe também no desenvolvimento do ser humano e nas relações sociais, componentes em evidência no estudo de caso em que nos empenhámos – o projecto EPIS.

Os projectos, como tivemos oportunidade de confirmar na literatura afim, implicam as diversas dimensões do processo educativo na promoção do *sucesso escolar*, isto é, o(s) *aluno(s)* –quem–; a *escola* –onde–; o *currículo*, os *recursos*, as *estratégias* e os *métodos de ensino* –o quê–; os *objectivos* que orientam o processo – para quê–; o(s) *professor(es)* . –quem implementa o processo–. Chegámos, assim, à tomada de consciência que, para ultrapassar o insucesso escolar, há que apostar nos projectos, nomeadamente nos *projectos de mediação*.

Com base em Carneiro (2005) questionámos a mediação e chegámos à conclusão que ela tem por finalidade *inverter situações de exclusão em situações de inclusão* e que ela será tanto mais rica quanto mais recorrer à *relação dialógica*, à *problematização* do conflito, transformando-o em *oportunidade* de vivências positivas das situações do dia-a-dia, pela *transformação de contexto(s) adversos* em espaços e tempos favoráveis à comunicação, à interação, à aprendizagem colaborativa. Foi também, apoiada em Carneiro (1999), que constatámos que os *projectos de mediação escolar* são cada vez mais frequentes e que, para além de procurarem a promoção do sucesso escolar, propiciam uma *educação para os valores*, contribuem para a edificação de *comunidades educativas fortes*.

O afunilamento foi-se acentuando, efectivamente, até que chegámos ao cerne da questão implicada no título anunciado. Referimo-nos ao *projecto*, obviamente o *projecto* escolar, ou melhor, o *projecto* desenvolvido em contexto escolar, nas comunidades escolares. Num primeiro momento, este objecto do nosso estudo foi indagado de uma forma abrangente –a sua *natureza*, a sua *sustentação teórica*, as suas *funções*, formas e alcance da sua *implementação*. Depois de termos explorado vários modelos, evidenciámos o *transformativo* por ir ao encontro de linhas orientadoras que fomos evidenciando, pois assenta na *capacitação e no reconhecimento dos papéis e funções* de todos os actores envolvidos no processo, centrando-se na *interacção*, no melhoramento das *condições de trabalho* e no esforço em modificar o *relacionamento entre as partes*. Salientámos, a propósito, o papel do *mediador* que, sem intervir directamente, aparece como actor coadjuvante, como *capacitador da tomada de decisões* para ultrapassar a conflituosidade. O modelo assenta, então, no (re)*conhecimento* dos aspectos negativos do conflito e na (re)*valorização* da relação.

Apesar da importância que reconhecemos ao modelo transformativo, centramo-nos, aqui, no *modelo integrado*, proposto por Torrego (2006), direccionado para o contexto educativo e implicado na construção de *ambientes propícios à convivência*, pela criação de *novas estruturas organizativas*, pelo repensar dos processos de *elaboração democrática e participativa*, pela revisão do marco curricular e organizativo do centro, focalizado no potenciar de um *carácter inclusivo e democrático*. Nele está presente, como nos demais modelos abordados, a perspectiva contínua e evolutiva do acompanhamento, assente pois no *feedback* e no *feedforward*,

perspectiva essa que conduz às três etapas que o constituem: a do *diagnóstico*, a da *prevenção* e a da *intervenção*. Não podemos esquecer, o recurso às *comissões de mediação* na escola que, geralmente, envolvem os diferentes perfis dos intervenientes envolvidos, não esquecendo os parceiros provenientes da comunidade.

É, pois, sobretudo deste modelo que emerge a especificidade da mediação escolar sobre a qual nos debruçámos – o *diálogo* tomado como sustentáculo inquestionável –, conducente a uma *praxis existencial e social* que se assume como metodologia do trabalho do mediador: uma *metodologia da acção social*. Ela é sustentada por quatro eixos, a saber: o *sistémico*, que encara a escola como um ecossistema, o *económico*, pela instrumentalidade que propõe, o *espácio-temporal* que realça contexto(s) e momento(s) em estudo, o *axiológico* que define e justifica as finalidades da intervenção. Reconhecemos a sua importância sobretudo tendo em conta a estratégia a que recorre e que assenta numa *dinâmica de cariz voluntário e colaborativo* que acaba por ir envolvendo todos os intervenientes sem os forçar a isso.

Do processo que temos vindo a recuperar, a partir das investigações que fizemos e de que demos conta, impõe-se pôr em destaque a figura do *mediador* e, para isso, de novo, importa recuperar aspectos já focados em termos do *clima escolar* e do *sucesso escolar*. Referimo-nos à *comunicabilidade*, mais do que ferramenta indispensável ao seu trabalho é o servir de sustentáculo à acção do mediador. Referimo-nos também à *imparcialidade*, na forma de actuar e de se relacionar, sempre assumindo uma *posição neutral*, à *atenção* a dar aos contextos, à compreensão da *realidade dos mediados*, na *observância da regularidade*. Ainda como orientadores do trabalho do mediador, a seu tempo, evidenciámos como determinantes para o sucesso da mediação: a *credibilidade*, a *competência*, a *confidencialidade* e o *espírito de colaboração*.

Sustentada pelas premissas supostamente presentes no enquadramento, que aqui retomámos da problematização em que nos empenhámos a propósito do perfil e das funções do mediador, concluímos que o seu trabalho está profundamente enraizado nos quatro eixos que sustentam a educação, já que partindo do *saber conviver* com vista a promover um clima favorável à aprendizagem, o mediador implica-se nos quatro *saberes* que permitem que a educação aconteça e que conduza

ao *desenvolvimento integral do ser humano*. Indiscutivelmente, portanto, os princípios orientadores apontados logo à partida, nesta investigação, estão presentes e norteiam o seu trabalho. Referimo-nos, é claro, à *cidadania*, à *inclusão* e à *sustentabilidade*.

Reunidas as condições para iniciarmos o *estudo de caso*, que nos propusemos –o projecto *EPIS na Escola Secundária/3 Daniel Faria – Baltar*–, deparámo-nos em primeiro lugar com a escolha da *metodologia* a seguir. Confrontada com o facto do projecto em causa estar sediado numa escola, positivamente integrada no contexto histórico geográfico em que fora criada, sabendo da ligação efectiva da escola, mas mais precisamente do projecto ao contexto económico envolvente, optámos por um *estudo etnográfico*. Este enfoque metodológico, pela sua natureza de cariz antropológico, permitiu-nos chegar aos *actores sociais*, à *cultura* vivenciada, à dimensão socioeconómica das *formas de viver* da população, especificamente dos *agregados familiares* dos alunos que frequentam a escola –a *habilitabilidade da região*; o *nível escolar* que predomina entre a população; a *comunicabilidade/colaboração* entre a escola e as famílias–.

Relativamente à comunidade, foi interessante tomar conhecimento da sua extensão, do número de freguesias que reúne, da evolução ao longo dos tempos, verificando-se um progresso, uma posição cada vez mais forte em termos económicos, não apenas comerciais mas também industriais, sendo as actividades desenvolvidas apoiadas pela facilitação de deslocações e comunicações terrestres. Em termos educacionais, a evolução também se tem feito sentir, tendo nós confirmado o progressivo aumento de instituições, mesmo a nível do ensino superior. Não podemos deixar de aqui prestar uma informação menos positiva que recolhemos e que remete para o estado da indústria local; se bem que registre a presença dos sectores secundário e terciário, verifica-se uma inexistência de quadros técnicos qualificados. Reconhecemos a necessidade de dar mais atenção à formação profissional e à criação de estratégias que reduzam o abandono escolar. Como nos foi dado constatar, a formação inicial dos professores não contempla a problemática do insucesso e abandono escolar, com vista a uma preparação em termos de construir especificidades –recursos e estratégias– que levem à prevenção deste fenómeno. A mediadora da Escola Secundária/3 Daniel Faria – Baltar também o refere e exprime a

vontade de começar a trabalhar no sentido de obviar as lacunas que reconhecemos existirem.

Neste contexto, que tentámos reconstituir o mais fidedignamente possível, procurámos encontrar respostas às questões de partida e tivemos sempre presente a finalidade delineada, perseguindo os objectivos que nos propusemos e anunciámos na introdução desta tese.

As respostas foram encontradas na auscultação sistemática que fomos fazendo ao longo do ano escolar em que acompanhámos o trabalho realizado no âmbito do projecto EPIS, sempre acompanhada pela mediadora, que nos foi abrindo portas, possibilidades de integração na acção que promove, de entrosamento com os intervenientes. A sua acção e a sua voz foram determinantes. As acções e as vozes, a que nos deu acesso –alunos, professores/directores de turma, do director da escola, funcionários– foram também elas determinantes.

Não só foi possível retratar os cenários –*comunidade educativa e comunidade envolvente*– retratando a(s) realidade(s) em que os processos que são desencadeados pela Associação EPIS, como também auscultámos, percebíamos o que acontece nesses cenários e a forma como acontece –*a pedagogia do projecto*– em que sentimos sempre presente, para lá de uma *motivação intrínseca* e de um *envolvimento significativo*, uma *interacção com a comunidade envolvente*, a existência de um *diálogo constante, reflectido e construtivo*, na escola, entre os diferentes actores, dos quais evidenciamos os professores e entre eles os directores de turma, a família e elementos da comunidade envolvente. Com efeito, percebíamos que o projecto se desenvolve com vista à *resolução de situações problemáticas* e à promoção do *sucesso escolar* dos alunos sinalizados, trabalhando também para conseguir um maior envolvimento das famílias, não só no que aos seus educandos concerne, mas também, em relação à escola, na sua missão e no seu compromisso com a comunidade envolvente e, consequentemente, com a sociedade.

Sublinhamos *o papel importante que os empresários*, parte integrante dessa comunidade, desempenham, aportando um contributo decisivo para escola e para a sociedade. Este é um aspecto positivo que foi constatado e que não queremos deixar de apontar, aqui. Prende-se com o contributo dos empresários no *processo de*

socialização e na educação. No caso específico do projecto EPIS, esta realidade foi verificada, logo no acto da sua criação, pois ela contou com a implicação de empresários e gestores portugueses da região. A sua implicação foi, essencialmente, em termos de *sustentação financeira*; contudo, face aos resultados obtidos, propõem-se no momento presente, numa nova fase do projecto, criar condições para estágios profissionais dos alunos que integram as actividades do projecto EPIS. Também no que toca a Escola Secundária/3 Daniel Faria, as parcerias com empresários existem e têm consequências positivas para a educação, com a procura de soluções. Por um lado, essa procura, faz-se através das actividades desenvolvidas pela mediadora; por outro visam satisfazer necessidades socioeconómicas registadas em muitas das famílias deste concelho. Por parte dos órgãos da escola também se verificou um forte empenhamento no apoio aos alunos com necessidades, sejam elas de que natureza forem. Do Projecto Educativo da Escola constam as actividades empreendidas, o registo das *formas encontradas para ultrapassar os problemas*. Nele, a *promoção do sucesso escolar* é, decididamente, uma prioridade.

A intervenção do Ministério da Educação não pode ser esquecida, neste momento em que fazemos o balanço do trabalho realizado. Baseado no *modelo de solidariedade por capacitação*, o ME testou as novas metodologias, desenvolvidas pelo Concelho Científico da EPIS, e aprovou-as. Foi também incluída, pelo ME, a dinâmica da proximidade, com o objectivo dos alunos com factor(es) de risco(s) serem acompanhados, de forma mais sistemática, pela acção dos mediadores.

No que respeita ao tempo de vida deste projecto na Escola Secundária/3 Daniel Faria – Baltar –cinco anos–, importa referir que percepcionámos pelo estudo que fizemos, pelas respostas que os inquiridos e os entrevistados deram, uma postura positiva em relação à educação tem sido decisiva para o seu *(in)sucesso escolar*. O reflexo dessa relação nos perfis dos alunos, nos seus gostos, na forma como se integram na escola, nas relações conflituosas que estabelecem e que são, na grande maioria dos casos, ultrapassadas está patente nas respostas dadas. Ficou concluído, na análise dos inquéritos, que a forma como é visto o projecto e como a ele as famílias aderem é positiva, já que os resultados conseguidos são francamente satisfatórios, quer a nível da motivação do aluno e consequentemente da redução do insucesso, quer a nível dos pais, no acompanhamento do processo educativo dos seus

educandos. Podemos, ainda, no acompanhamento e observação das actividades da mediadora, registar casos de intervenções de cariz social, que contribuíram para apoio económico, em casos de pobreza extrema. Tivemos, também, ocasião de constatar a satisfação da mediadora no que concerne à promoção do sucesso escolar, bem como a intenção de procurar reverter a situação de *abandono escolar* e de reforço do apoio socioeconómico.

Especificamente, em relação às entrevistas, estas aplicadas a dois actores cuja acção se considera determinante para os objectivos que se pretende alcanças, as respostas contribuíram para uma percepção mais bem delineada. Por um lado, a abertura da escola à implementação do projecto foi considerada como benéfica, por parte do director, que viu na mediadora um actor valioso para a *promoção do sucesso escolar* e a inversão da situação referente ao *abandono escolar*. Deixamos aqui uma impressão positiva resultante da pesquisa realizada que nos deu uma enorme satisfação por ver que *a mediação escolar, essência do projecto EPIS*, conta com a colaboração de todos os actores do processo –os próprios alunos; os seus pais/encarregados de educação, a escola, nomeadamente o seu director, directores de turma; a Associação EPIS, ou seja, a direcção, os empresários, a mediadora; a comunidade social, a autarquia, associações culturais, com as quais existem parcerias–.

A participação dos pais nas actividades desenvolvidas pela comunidade escolar e no acompanhamento aos seus educandos não é suficientemente significativa; de uma forma geral, os pais aparecem na escola apenas para se informarem das notas ou como resposta a chamadas por parte dos Directores de Turma e/ou do Direcção da Escola. Segundo informações recolhidas, esta atitude faz parte da cultura local e só um trabalho prolongado poderá vir a promover *alteração nas condutas registadas* e a recuperar a Associação de Pais que deixou de funcionar a partir do momento em que os filhos do seu presidente finalizaram o percurso escolar. Cremos que um dos factores conducentes a esta situação poderá, também, ser o nível baixo de literacia. No que respeita a comunidade escolar, não se regista envolvimento por parte de *professores e funcionários*, havendo pois necessidade de pensar em *formas de os implicar* nas acções desenvolvidas pela mediadora. Quando à comunidade social, a autarquia tem estado disponível para, sempre que possível,

subsidiar as despesas dos agregados familiares com mais dificuldades económicas e entre as associações culturais, destaca-se a iniciativa de recolha de cabazes de alimentos para apoio a esses mesmos agregados.

Em termos de *limitações*, a nível pessoal, reconhecemos um acompanhamento não tão frequente como desejaríamos ter feito, o que se deve a não desempenharmos funções nesta escola e das nossas visitas serem de, certa forma, espaçadas no tempo. Tal situação dificultou o contacto com os Directores de Turma, razão pela qual, optámos por aplicar o inquérito em vez de os entrevistar. Procurámos, no entanto, estar presente por diversas ocasiões, nos períodos de atendimento aos alunos por parte da mediadora; esses momentos foram muito importantes para compreender o processo e, a partir das observações registadas, dialogar com a mediadora, assim entendendo melhor as realidades e as estratégias encontradas para ultrapassar problemas identificados e situações difíceis, quer no contexto escolar, quer no contexto familiar.

Apesar de uma implicação motivada e determinada por parte da mediadora do projecto EPIS e em simultâneo uma organização empenhada por parte da Direcção da Escola, registamos, aqui, também, a constatação da *falta de um clima favorável à comunicação e à interação* na comunidade escolar. O ambiente resulta, portanto, pouco propício ao envolvimento no projecto, trabalhando cada elemento isoladamente, não havendo colaboração.

Neste momento conclusivo, pensamos que, embora tenhamos verificado aspectos muito positivos na implementação do projecto EPIS na Escola Secundária/3 Daniel Faria de Baltar, é impossível fechar este trabalho sem pensar no muito que ainda há a fazer. Surge, em primeiro lugar, a *necessidade de promover um clima favorável à interação e comunicação* entre todos os actores da comunidade escolar com vista a construir equipas coesas de trabalho em que cada um possa contribuir com as suas potencialidades para o bem comum. Poderá, então, surgir uma investigação-acção que se centre na *pesquisa de estratégias* conducentes à tomada de consciência das mais-valias que poderão resultar do *trabalho colaborativo*. Não podemos esquecer a pouca implicação por parte dos pais nas actividades promovidas pela escola; daí que consideremos outra via a explorar, isto é, investigar a

organização e a cultura escolar seria um ponto de partida. Porém impor-se-ia, em concomitância, *o estudo das culturas que fazem parte da comunidade social* de onde provêm os alunos que frequentam a escola. Para isso, será preciso a pesquisa de conceitos e teorias como é o caso *da participação, do envolvimento, da comunicação* e ainda *das representações dos professores acerca da escola*. Cremos deste último pressuposto poder sair uma outra temática que contribuiria em muito para alterar situações que registámos como negativas, nomeadamente, a não implicação dos professores no projecto que se constitui em objecto de estudo da nossa investigação. Face às situações de grande sobrecarga de trabalho e também, em parte, de *falta de uma formação mais frequente*, as representações dos professores são, hoje em dia, muito negativas. Seria, pois, oportuna, uma investigação que se centrasse nesta temática, procurando alternativas para *ultrapassar as condições degradantes da profissão docente*, humanizando-a e projectando-a socialmente, através do reconhecimento do esforço e da implicação que exige. Entre outras, estas três vias serão hipóteses que poderão *dar continuidade e amplitude ao projecto EPIS*, à sua consolidação e, tendo em conta a sua essência, à *promoção do sucesso escolar* e, por inerência, da inversão do *insucesso e abandono escolar*.

Em relação à nossa investigação, no final deste trabalho, temos consciência de que ele se constituiu num primeiro passo de uma longa caminhada, que queremos continuar, com determinação e, se possível, em colaboração com colegas que possam vir a ser envolvidos/as em projectos no âmbito da problemática abordada. É nossa intenção, manter a nossa investigação no que concerne ao papel da *mediação escolar*, no sentido em que, tal como anunciámos na introdução, tomámos consciência da sua *importância para a formação integral do ser humano* e, portanto, do seu *contributo para* a outra temática por nós anteriormente estudada e na qual continuamos implicada – *a orientação vocacional*–.

Numa primeira etapa, é nosso propósito comprometermo-nos numa reflexão mais aprofundada sobre a investigação que, agora apresentámos, continuar a questioná-la à luz das teorias que a fortificam, escrevendo artigos científicos, discutindo os seus conteúdos, em seminários, workshops, congressos. Cremos que esta etapa será produtiva, na medida em que a partilha e a auscultação de colegas que

possam ter feito trabalhos idênticos, nos propiciará um conhecimento mais consolidado da temática.

Pretendemos, também, aprofundar a investigação que ora apresentamos, acompanhando a evolução do projecto EPIS, não apenas na Escola de Baltar, mas no universo em que a Associação EPIS actua, seja em Portugal seja em Espanha, para mais aprender com instituições que levam anos de acção e, particularmente, com os relatos e registos de mediadores e mediadoras com experiências reais, cujos êxitos e falhas, estamos certa, nos ajudarão a perceber como actuar melhor e mais eficazmente.

Ao longo deste trabalho de reflexão e de contínuo perscrutar, estamos segura de que surgirão novas questões, quer em relação à *mediação escolar per se*, quer à sua implicação na *orientação vocacional*. Assim sendo, novos campos de trabalho poderão vir a surgir que nos conduzirão a esta dialéctica que, adivinhamos repleta de oportunidades e potencialidades para o desenvolvimento do ser humano, para a promoção de uma educação holística resistente e mais estimulada, que contemple a inclusão e que contribua decisivamente para uma cidadania responsável e interveniente o que assegurará, sem dúvida, a sustentabilidade que se procura para a humanidade.

Empenhar-nos-emos também que a continuidade deste trabalho, nas alternativas acima apontadas, passe por uma abordagem investigativa na *metodologia de histórias de vida*, já que as respostas que obtivemos ao empenho em *dar voz* aos intervenientes no/do estudo de caso em que nos implicámos, nos leva a acreditar que uma *educação sustentada* passa pelo *reconhecimento das diferenças, das particularidades de cada ser humano* e que essas diferenças e particularidades conhecidas, confrontadas entre elas, estarão em *(re)construção permanente*, em *transformação* e, consequentemente serão um factor decisivo para o crescimento de cada um, de cada uma.

Acreditamos que somos o que vivenciamos e o que partilhamos com aqueles e aquelas com quem interagimos no dia-a-dia, nas nossas vidas, seja em termos pessoais, seja em termos profissionais. Contribuir para uma educação sustentável passa, cremos, por *diversificar a forma como aprendemos, por transformar a escola*

abrindo possibilidades de fazer desaparecer as fronteiras entre a educação formal, a informal e a não formal. Nisso apostaremos, estimulada pela ideia de que a *mediação escolar* e a *mediação latus sensus* apostam em estabelecer relações, em criar pontes que visam o respeito pelo ser humano –a *inclusão*– e, portanto, pelo seu desenvolvimento e o da sua comunidade –a *cidadania*–, pela existência e assertividade da humanidade –a *sustentabilidade*–.





BIBLIOGRAFIA





- Abramovay, M. & Rua, M. G. (2002). *Violências nas Escolas*. Brasília: UNESCO.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.
- Aguiar, M. B. (2009). Os processos Pedagógicos e Comunicacionais em Mediação no Contexto da Formação de Adultos. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, H. N. (2004). A recomposição dos laços sociais? uma mediação expressiva e instrumental na luta contra a exclusão social. In P. Cunha (org.). *Actas do colóquio de mediação. Uma forma de resolução alternativa de conflitos* Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Álvarez Nuñez, Q. (2003). Los Centros educativos como Organizaciones: Características y disfunciones básicas. *Revista Innovación*, 13, 273-289.
- Álvarez Nuñez, Q. (2007). Imágenes de los centros educativos desde los modelos interpretativo-simbólicos. *Revista Contacto no especial – Organização Escolar e Áreas Curriculares*, 217-249.
- Álvarez Nuñez, Q. (2010). Los centros educativos como organizaciones. *Innovación Educativa*, 20, 217-232.
- Amado, J. (1991). Indisciplina na sala de aula (algumas variáveis de contexto). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, 133-148.
- Antunes, M. C. S. (s/d). A Escola como Organização: cultura, culturas e contextos. *Revista Noesis*, Lisboa: DGE, ME.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (coord.), *Handbook of qualitative research*, 248-261. Newbury Park, CA: Sage.
- Axelrod, R. (1984). *The Evolution of Co-operation*. New York: Baric Books.
- Baby, A. (2002). *Note pour une écologie de la réussite au Québec*. Québec: CTREQ. Disponível em <http://www.ctreq.qc.ca/medias/pdf-word-autres/Ecologie2002-12.pdf> acedido em Maio de 2009.
- Barbier, J. M. (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.

- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, N. (2010). *Violência nas Escolas. Bullying*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Livraria Aberta.
- Bártolo, Paiva de Campos (1990). *A Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Beleza, F. T. (2008). *Mediação Escolar: Por uma cultura da Paz*. Disponível em <http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000059.pdf> acedido em Abril de 2010.
- Beleza, F. T. (2012). Estudar em paz: Mediação de conflitos no contexto escolar. *Revista Participação* 20, 52-59. Brasília: UnB.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1994). *As inovações nas escolas: um roteiro de projectos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bergamini, C. W. (2002). *O Líder Eficaz*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Blanchard, K. (2009). *Um nível superior de liderança*. Lisboa: Actual Editora
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion - developing learning and participation in schools*. London: CSIE.
- Boqué Torremorell, M. C. & García Raga, L. (2010). Evaluación diferida de la formación del profesorado en convivencia y mediación. *REIFOP*, 13 (3), 87-94. Disponível em: <http://www.aufop.com> acedido em Maio de 2011,
- Boqué Torremorell, M., C. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.

- Botelho, A.P.R. & Lamas, E.P.R. (2000). Comunidade educativa. In Estela Lamas (coord.). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*, 86. Porto: Porto Editora.
- Boutinet, J. P. (1996). *Antropologia de Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brambati, C. M. (2009). Família e escola: rompendo barreiras, tecendo relações. *REI – Revista de Educação*, vol. 4 n.º 9. Uruguai: IDEAU.
http://www.ideau.com.br/upload/artigos/art_31.pdf
- Branco, M. L. (2007). A Escola – comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brito, C. S. & Santos, L. G. (2009). Indisciplina e violência na escola. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, 10719-10729. Paraná: PUCPR.
- Bromfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bromfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a context for human development: Research perspectives. *Development Psychology*, 22, 6, 723-742.
- Bronckart, J.-P. (2001). Agente. In Roland Doron & Françoise Parot. *Dicionário de Psicologia*, 37. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bush, R. A. & Folger, J. P. (1996). La promesa de la mediación. Como afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento. Argentina: Granica.
- Butts, T., Munduate, L., Barón, M, y Medina, F.J. (2005). Intervenciones de mediación. In L. Munduate y F. J. Medina (coords), *Gestión del conflicto, negociación y mediación*. 265-303. Madrid: Pirámide.
- Cabral, S. R. (Jan-Jun/2008). Currículo: Tempo e Espaço na Escola. *Revista Científica SER - Saber, Educação e Reflexão*, Agudos/SP, v.1, n.1, 35-44. Rio de Janeiro: UNESA.
- Caetano, A. P. (2009). Mediação e práticas de formação: uma experiência de formação pela investigação na licenciatura em Ciências da Educação. In A. M. Silva & M. A. Moreira (orgs.). *Formação e Mediação Sócio-educativa*. Perspectivas teóricas e práticas. Porto: Areal Editores.
- Calcaterra, R.A. (2002). *Mediación Estratégica*. Barcelona: Gedisa.

- Camilleri, C. (2001). Cultura. In Roland Doron & Françoise Parot. *Dicionário de Psicologia*, 199. Lisboa: Climepsi Editores.
- Canário, R. (1995). Desenvolvimento local e educação não-formal. *Educação e Ensino*, n.º 11: 31-34.
- Caride, J. & Meira, P. A. (1995). A perspectiva ecológica: referências para o conhecimento e a praxis educativa. In A. D. De Carvalho (Org.) *Metodologias em Educação*, 135-169. Porto: Porto Editora.
- Caride, J. A. (1995). Professor como Investigador: os aportes da Investigación-Acción. In M. F. Vieites (coord.). *Formación, Transición e Empleo*, 40-50 Vigo: Ediciones Xerais.
- Caride, J. A. (2000). Escolas e comunidades na construção de uma sociedade pluralista. In F. Trillo (coord.). *Atitudes e valores no ensino*, 171-214. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.
- Caride, J. A. (2005). Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Carita, A. (2005). *Conflito, moralidade e cidadania na aula*. Lisboa: Campo das Letras.
- Carneiro, R. (1999). O Stress e a violência na Educação. In J. Pedro (Org.) *Stress e Violência na Criança e no Jovem* (139-151). Lisboa: Departamento de Educação Médica e Clínica da Universidade de Pediatria, Faculdade de Medicina.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. V. N. G.: Fundação Manuel Leão.
- Carneiro, R. (coord.). (2005). A Mediação sócio-cultural: um puzzle em construção. Porto: ACIME.
- Casteleiro, J. M. (org.) (2001). Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa. Volumes I e II. Lisboa: Editorial Verbo.
- Castro, G. U. (2009). A escola do século XXI. *REI – Revista de Educação*, vol. 4 n.º 9. Uruguai: IDEAU. http://www.ideau.com.br/upload/artigos/art_29.pdf
- Chiavenato, I. (1999). Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos Humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Campus.

- Chillón, A. (2000). *Literatura e periodismos*. Barcelona: Aldeia Global.
- Clarke, B. Sheridan, S. & Woods, K. (2010). Elements of Healthy Family-School Relationships. In S. Christenson & A. Reschly (Ed.). *Handbook of School-Family Partnerships*. New York and London: Routledge.
- Cnumad (1992). *Agenda 21*. São Paulo: Secretaria de Estado do Meio Ambiente.
- Cobb, S. (1997). Una perspectiva narrativa en mediación. In J. P. Folger & T. S Jones (coord). *Nuevas direcciones en mediación*. 89-100. Buenos Aires: Paidós.
- Comissão Europeia (Jan. 2011). Comunicação [COM(2011)18]: *Combater o Abandono Escolar Precoce: Um Contributo Essencial para a Estratégia «Europa 2020»*. Disponível em http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_pt.pdf acedido em Dezembro de 2012.
- Comissão Europeia (Jan. 2011). Recomendação do Conselho sobre *Políticas de Redução do Abandono Escolar Precoce* [COM(2011)19]. Disponível em http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlyrec_pt.pdf acedido em Dezembro de 2012.
- Comissão Europeia (Julho 2007). *Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão: Escolas para o Século XXI* SEC(2007)1009. Bruxelas. Disponível em http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_pt.pdf acedido em Fevereiro de 2011.
- Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. RODRIGUES et al., *Educação e diferença -Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (1990). Interface de expectativa e intervenção. In E. Leite. M. Malpique & M. Santos. *Trabalho de projecto. Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, E. P. (s/d). *Mediação de Conflitos em Contexto Escolar*. Porto: Universidade Lusófona.
- Council of the European Union (2010). *Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving*. SEC(2010). Comission Staff Working Paper. Disponível em acedido em Dezembro de 2012.

- Council of the European Union (January 2011). [SEC(2011)96]. COMMISSION STAFF WORKING PAPER Reducing early school leaving – Accompanying document to the *Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving*. Disponível em http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlywp_en.pdf acedido em Dezembro de 2012.
- Council of the European Union (March 2011). *Conference Report: Reducing Early School Leaving – Efficient and Effective Policies in Europe*. Disponível em http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/esl/report_en.pdf acedido em Dezembro de 2012.
- Council of the European Union. (June 2011). *Legislative Acts and other instruments* (EDUC100 SOC424). Council Recommendation on on policies to reduce early school leaving. Disponível em http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlyrec_en.pdf acedido em Dezembro de 2012.
- Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible (2002). *Plan de acción de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible*. New York: ONU/ CMDS.
- Davie, D. (2005). Além da parceria – A necessidade de activismo cívico independente para promover a reforma da escola urbana. In S. R. Soer & P. Silva (orgs.). *Escola-Família – Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro. Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. *Diário da República n.º 29/89 - Série I*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. *Diário da República n.º 79/2008 - Série I*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Editora.
- Demo, P. (1995). *Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida*. Campinas: Autores Associados.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et Justice. De l' Egalité des Chances aux Compromis*

Locaux?. Paris: Métailié.

Diego Vallejo, R. & Guillén Gestoso, C. (2006). *Mediación – Proceso, tácticas y técnicas*. Madrid: Pirámide.

Digiácomo, M. J. & Digiácomo, I. de A. (2010). *Estatuto da Criança e do Adolescente Anotado e Interpretado* – ECA, Lei n.º 8.069, de 13 de Julho de 1990. Curitiba: MPEP.

Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família – A Caminho de uma Educação Participada*. Portugal: Porto Editora.

Dios Diz, M. (2008). Conflitividad e convivencia escolar. Bases para un Plan Galego de Convivencia Escolar. In M. Lois, & P. N. (Coord.). *Convivencia e Igualdad: Dimensiones e Retos Educativos*, 89-104. Santiago de Compostela: USC.

Doron, R. & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Climepsi Editores.

Drucker, P. F. (1974). *Uma era de descontinuidade — orientações para uma sociedade em mudança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Drucker, P. F. (1999). *Desafios Gerenciais para o Século XXI*. São Paulo: Ed. Pioneira.

Dubet, F. (Julho 2003). A Escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa* (119), 29-45. São Paulo.

Esteve, J. M. (2004). *A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Moderna.

Estrela, A. (1984). Técnica da Entrevista. In *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Lisboa: INIC.

Estrela, M. (1998). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. 4.ª ed. Porto: Porto Editora.

Eurydice (1995). *A luta contra o insucesso escolar: um desafio para a construção europeia*. Lisboa: Ministérios da Educação – DPGF.

Eurydice (2007). *Estrutura dos Sistemas de Ensino, Formação Profissional e Educação de Adultos na Europa*. Disponível em:

- http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php#portugal
acedido em Abril de 2010.
- Eurydice (2007b). *Organização do Sistema Educativo em Portugal*. Disponível em:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php#portugal
acedido em Abril de 2010.
- Eurydice (2011). *A Retenção Escolar no Ensino Obrigatório na Europa – Legislação e Estatísticas*. Lisboa: ME-GEPE. Disponível em: http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=Retencao_Escolar_net.pdf acedido em Dezembro de 2012.
- Fernandes, A. S. (2000b). Municípios e escolas. Normativização e contratualização da política educativa local. in J. Machado, J. Formosinho e A. S. Fernandes (Coord). *Actas do Seminário Autonomia, Contratualização e Município*, 35-46. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Fernández García, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández Riquelme, S. (2010). La Mediación social: itinerario histórico de la resolución de conflictos sociales, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales. Contribuciones a las Ciencias Sociales, Eumed.net*. Málaga: Universidad de Málaga. Disponível em: www.eumed.net/rev/cccss/07/sfr.htm acedido em Junho de 2012.
- Fernández, S. R., & Justicia, F. J. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas problema para la convivencia. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, nº 9 Vol.4 (2), 265-290.
- Ferreira E. (2009). *Gestão de Conflitos e Prevenção da Violência em Meio escolar. Das percepções dos diferentes “actores” às práticas mais correntes em duas escolas do 2o Ciclo do Ensino Básico da Região Centro - Estudos de caso*. Lisboa: Universidade Aberta (Tese de Doutoramento, não publicada).
- Ferreira, C. De B. (2006). Orientação vocacional com alunos com elevado risco de abandono escolar. *Portal dos Psicólogos*. Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0057.pdf> acedido em Julho de 2012.

- Ferreira, F. I. da S. (2003). *O Estudo do Local em Educação – Dinâmicas Socioeducativas em Paredes de Coura*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/197/1/TESE%2520DOU T.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/197/1/TESE%2520DOU%20T.pdf)
- Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography: Step by step*. Thousands Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a dos professores. In *Saber (e)Educar*. N.º 2, pp. 7-20.
- Formosinho, J. (1998). Educação para todos. *Cadernos PEPT*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Fortin, M. F. Côté, J. & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: LUSODIDACTA
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M. F. Q. de (2003). Docência, vida cotidiana e mundo contemporâneo: que identidades e que estratégias de sobrevivência psicossocial estão sendo construídas? *Revista Educar*, n. 1 (especial), 137-150. Curitiba: UFPR.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Asa.
- García Raga, L & López Martín, R. (2010). *La convivencia escolar. Una mirada pedagógica, política y prospectiva*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Garcia, J. (jan/abr. 1999). Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, n.º 95, 101-108. Curitiba.
- Garcia, J. (set./dez. 2009). Indisciplina e violência nas escolas; algumas questões a considerar. *Revista Diálogo Educ.*, v. 9, n.º 28, 511-523. Curitiba.
- Geertz, C. (1989). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Geertz, C. (2001). *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

- GEPE (2009). *50 Anos de Estatísticas da Educação (ensino não-superior)*. Disponível em: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/376.html> acedido em Abril de 2010.
- Gimeno, A. (2001). *A Família – o Desafio da Diversidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Giovannini, F. (2002). *As Organizações e a Complexidade: Um Estudo dos Sistemas de Gestão de Qualidade*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP.
- Goleman et al (2002). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações* Lisboa: Gradiva.
- Gomes, M. C. (2010). No terreno. Educação para o desenvolvimento sustentável: das teorias às práticas. *Revista Noesis*, nº80, Jan/Mar 2010, pp.30-33. Lisboa: ME, DGE.
- Graue, E. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gremmo, M.-J. (2007). La Médiation formative dans l'autoformation institutionnelle: de la galaxie au paradigme. In Eirick Prairat (org.). *La Médiation. Problematiques, figures, usages*, 65-78. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Guimarães, A. M. (1996). Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: J. G. Aquino. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*, 73-82. 11. ed. São Paulo: Summus.
- Habermas, J. (2004). *Verdade e justificação; ensaios filosóficos*. São Paulo: Loyola.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Haynes, J.M & Marodin, M. (1996). *Fundamentos da mediação familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L.(2003). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Highton, E. I., & Álvarez G. S. (1999). A mediação: Seus limites – A tentação de exercer o poder e o poder do mediador segundo sua profissão de origem. Em D. F. Schnitman, & S. Littlejohn (Orgs.). *Novos Paradigmas em mediação* (pp. 185-206). Porto Alegre: Artmed.

- Hill, A. & Hill, M. M. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Iborra Cuéllar, A. (2007). Perspectivas na Gestão de Conflitos. In J. González-Pérez, & M. J. Pozo, *Educar para a não-violência – perspectivas e estratégias de intervenção*, 105-141. Algueirão Mem-Martins: K. Editora.
- Isoldi, A. L. G. (2008). *A mediação como mecanismo de pacificação urbana. Dissertação de Pós-Graduação*. São Paulo: Universidade Católica de São Paulo. Disponível em <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/teste/arqs/cp059623.pdf> acedido em Março de 2011.
- Jaeger, W. (1995). *Paideia, A Formação do Homem Grego*. Lisboa: Fundação Gulbenkain.
- Jalley, E. & Richelle, M. (2001). Meio. In Roland Doron & Françoise Parot. *Dicionário de Psicologia*, 486. Lisboa: Climepsi Editores.
- Jornal Oficial da União Europeia (Julho 2011). RECOMENDAÇÃO DO CONSELHO de 28 de Junho de 2011 sobre as políticas de redução do abandono escolar precoce (2011/C 191/01). Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:PT:PDF> acedido em Dezembro de 2012.
- Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: E.P.U.
- Ketele, J.-M. de (1999). Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kramer, S. (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In *Cadernos de Pesquisa*. Revista Quadrimestral – julho 2002, n.º 116, 41-59. São Paulo: FCC.
- Lamas, E.P.R. (coord.). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- Leal, A. S. A. B. de P. (1873). *Portugal Antigo e Moderno – Dicionário*. Lisboa: Livraria Editora de Mattos Moreira & Companhia.
- Legrand, L. (1982). A pedagogia do projecto. In E. Leite, M. Malpique e M. Santos (1990). *Trabalho de projecto. Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.

- Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro. Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República n.º 217/97, Série I-A*. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei n.º 39/2010 de 2 de Setembro. Segunda alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário. *Diário da República n.º 171/10, Série I*. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República n.º 237/86, Série I*. Assembleia da República. Lisboa
- Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. *Diário da República n.º 166/05, Série I-A*. Assembleia da República. Lisboa.
- Leite, C. M., Gomes, L. & Fernandes, P. T. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma: conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- Leite, E. & Santos, M. R. (s/d). Nos trilhos da Área do Projecto. Disponível em <http://www.iie.min-edu.pt/biblioteca/excertos/index.htm> acedido em Janeiro de 2006.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. R. (1991). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. R. (1991). *Trabalho de Projecto 2. Leituras Comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Leleux, C. (2006). *Educar para a Cidadania*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Lenoir, Y. et al (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Revue électronique de sociologie Esprit Critique*. Vol.04 No.04
- Lermen, T. L. (2003). *Liderança na gestão por projetos : desenvolvimento da liderança na gestão de percursos na organização educacional*. Joinville: Univille.
- Lessard-Herbert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lévy-Leboyer, C. (2001). *La motivation dans l'entreprise Modèles et stratégies*. Paris:

Editions d'Organisation. Acedido em http://www.stephanehaefliger.com/campus/biblio/017/17_62.pdf em Julho de 2011.

Lexicon Editora Digital (s/d). iDionário Aulete. Disponível em http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital acedido em Setembro de 2012.

Libâneo, J. C. et al (2003). O sistema de organização e de Gestão da Escola: teoria e prática. In. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.

Libâneo, J. C., Oliveira, J. F. & Toschi, M. S. (2005). *Educação escolar: políticas estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.

Lima, F.M.A; Fagundes, R.M.V. & Pinto, V.M.L. (2007). *Manual de mediação: teoria e prática*. Belo Horizonte: New Hampton.

Lima, J. A. & Pacheco, J.P. (2006). (Org.). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Lopes, C., Cunha, P. & Serrano, G. (2010). Papel do Mediador na Mediação Familiar: alguns resultados provenientes de um estudo realizado em Lisboa. *Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Braga: Universidade do Minho.

Loureiro, A. (2004). *Professor: identidade mediadora*. São Paulo: Edições Layola

Lüdke, M. & André, M. E. D. (1986). *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, Lda.

Luison, L. & Valastro, O. (2004). Du processus aux pratiques de médiation. *Esprit Critique*, Vol.06, n.º 03, 3-8. Retirado no dia 15 de Julho de 2004 do site <http://www.espritcritique.fr/accueil/index.asp>

Machado, J. P. (1995). *Dicionário etimológico*. 7ª Ed. Lisboa: Livros Horizonte.

Manesse, D. Escola. (2001). Escola. In Roland Doron & Françoise Parot. *Dicionário de Psicologia*, 291. Lisboa: Climepsi Editores.

Marques, R. (2003). *Motivar os Professores. Um guia para o Desenvolvimento Profissional*. Lisboa: Editorial Presença.

- Martins, G. de A. (2006). *Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: ATLAS.
- Martins, P.M. (s/d). *Mediação Escolar – uma mudança de paradigma*. Lisboa: IMAP.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (2004). *A Árvore do Conhecimento – As bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Editora Palas Athena.
- Maya, M. (2000). *A autoridade do professor: O que pensam alunos, pais e professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Meadows, D. L., Meadows, D. H., Randers, J. & Behrens, W.W. (1972). *Limites do crescimento – um relatório para o Projeto do Clube de Roma sobre o dilema da humanidade*. São Paulo: Ed. Perspetiva.
- Moore, C. W. (1998). *O processo de mediação – Estratégias Práticas para a Resolução de Conflitos*. Porto Alegre: Artmed.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- Morgado, J. C. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morton, D. (1977). *The Resolution of Conflict – Constructive and Destructive Process*. New Haven: Yale University Press.
- Moura, P. G. M. de (2007). *Sociedade e Contemporaneidade*. Curitiba: IESDE Brasil S.A.
- Munuera Gómez, P. (2007). El Modelo circular narrativo de Sara Cobb y sus técnicas. *Revista Portularia* Vol. VII Nº 1-2, 85-106. Huelva: Universidad de Huelva.
- Nazareth, E. R. (2009). *Mediação: o conflito e a solução*. São Paulo: Artepaubrasil.
- Noronha, Z., & Noronha, M. (1992). *Escola, Conflitos. Como Evitá-los, Como Geri-los?* Lisboa: Escolar Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores – imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nugent, P.S. (2002). Managing conflict: Third-Party interventions for managers. *Academy of Management Executive*. Vol. 16, n. 1.
- Nye, J. (2009). *Liderança e poder*. Lisboa: Gradiva.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results*

from Talis (Summary in Portuguese). OECD Publishing. E-book disponível em <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/870901ue5.pdf> acedido em Outubro de 2010.

Oliveira, A. & Galego, C. (Maio 2005). *A mediação socio-cultural*. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias étnicas (ACIME).

Oliveira, J. B. de (2005). *Psicologia da Educação*. Porto: Legis Editora.

Pacheco, PDL (s/d) Organização. *Para entender Relações Públicas – Glossário de RP*. <http://www.mundorp.com.br/rp.glossario-mnop.htm#o5>

Paredes. Acedido em 14 de Novembro de 2012 em http://www.regional-editora.com/distritos/porto/paredes/historia/1_introducao.htm

Parrat-Dayan, S. (2008). *Como enfrentar a indisciplina na escola*. São Paulo: Contexto.

Pearson, C. (1998). *Como Resolver Conflitos na Aula. Estratégias e técnicas para manter a harmonia na aula*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Penin, S. T. S., Vieira, S. L. & Machado, M. A. M. (2001). *Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?* Brasília: Consed.

Pereira, B. (2002). *Para uma Escola sem Violência. Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas entre Crianças*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian MCT.

Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, n.º 25, 105-132.

Porto Editora. (2003-2012). *Infopédia* [em linha]. Porto: Porto Editora. Disponível em <http://www.infopedia.pt> acedido em Setembro de 2012.

Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1998). Que nous enseigne le terrain de l'intervention? Les principes d'une pratique sociale à visée préventive. *Revue française de pédagogie*, 124, 109-120.

Pourtois, J.-P. et al. (1999). *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.

Prairat, E. (2007). Le potentiel sémantique d'un concept ou sa fécondité heuristique. In Eirick Prairat (org.). *La Médiation. Problematisques, figures, usages*, 9-14. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Pujol, M. (2001). Mediação verbal. In Roland Doron & Françoise Parot. *Dicionário de*

- Psicologia*, 483. Lisboa: Climepsi Editores.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3ª ed). Lisboa: Gradiva.
- Rabasa Sanchis, B. (2005). *La conflictividad en los centros docentes y la Mediación Escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Richelle, M. (2001). Ambiente. In Roland Doron & Françoise Parot. *Dicionário de Psicologia*, 52. Lisboa: Climepsi Editores.
- Rocha, A. (1996). *Projecto Educativo de Escola – Administração Participada e Inovadora*. Porto: Edições ASA.
- Rodríguez Jares, X. (2005). Los conflictos en las organizaciones educativas. In M. A. Santos-Guerra, (Coord.) *Escuelas para la democracia: cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 129-154).
http://213.0.8.18/portal/Educantabria Descargas Publicaciones/Portal_escuela_democracia.pdf. consultado 21 Janeiro 2009.
- Rodríguez Jares, X. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições .
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editora.
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In Albarello, L.; Digneffe, F.; Hiernaux, Jean-P.; Maroy, C. & Saint-Georges, P. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 84-116.
- Santiago, R. (1996). *A Escola Representada pelos Alunos, Pais e Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, C.; Gonçalves, D.; Ferraz, F. & Quinta e Costa, M. Q. (2008). Escola como Sistema, Mundo de Vida e (re)organização. In *Cadernos de Estudo* nº.7, pp. 23-36. Porto: ESE de Paula Frassinetti.
- Santos, J. (2001). Conflito social. In Roland Doron & Françoise Parot. *Dicionário de Psicologia*, 167. Lisboa: Climepsi Editores.
- Sarmiento, M. J. (2003). *O Estudo de Caso Etnográfico em Educação*. Braga: UM, IEC.
- Seijo, J. (2003) - *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas – Manual para Formação de Mediadores*. Porto: Asa Editores.
- Selosse (2001). In Doron, R., Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa:

Climepsi.

- Silva, A.M.C. & Machado, C. (2009). Espaços sociopedagógicos dos mediadores socioeducativos: reflexões a partir de um estudo realizado em Portugal. In B. Silva, A. Almeida, A. Barca & M. Peralbo, *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 274-287. Braga: Universidade do Minho. ISBN- 978-972-8746-71-1.
- Silva, A.M.C. & Moreira, M.A. (Orgs.). (2009). *Formação e Mediação Socioeducativa. Perspectivas teóricas e práticas*. Porto: Areal Editores.
- Silva, E. (2011). DEDS – Onde Chegámos? II Conferencia Ciddads “A EDDS na Sociedade do Conhecimento”. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Silva, P. & Stoer, S. R. (2005). Do pai colaborador ao pai parceiro. In S. R. Stoer & P. Silva (orgs.). *Escola-Família – Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Silva, P. (2001). Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, 125-135. São Paulo.
- Silva, P. (2003). Escola-família, uma relação armadilhada – interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2003). Etnografia e Educação - Reflexões a Propósito de uma pesquisa Sociológica. Porto: Profedições, Lda.
- Silva, P. (2007). Escolas Famílias e Lares – Um Caleidoscópio de Olhares. Leiria: Profedições, Lda.
- Silva, S. P. & Filho, P. O. (s/d). *Violência e indisciplina em discursos de professores do ensino fundamental*. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16104.pdf> a 28 de Maio de 2011.
- Soares, N. F. (2003). A investigação participativa no grupo social da infância. Braga: UM, IEC.
- Souza, C. R. S. de e Stiegler, V. (2007). Educação Inclusiva: um olhar para o futuro. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 3 (11), pp. 31-35.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York; Holt, Rinehart & Winston Inc.

- Stake, R. E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Gulbenkian.
- Stöer, S. R. & Cortesão, L. (1999). "Levantando a Pedra" – da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de tansnacionalização. Porto: Afrontamento.
- Strike, K. A. (2000). Schools as communities: Four metaphors, three models and a dilemma or two, 617-642. *The Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain*.
- Suares, M. (1996). Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas. Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidos.
- Tedesco, J. C. (1999). O Novo Pacto Educativo: Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Teixeira, M. (1995). O Professor e a Escola – Perspectivas Organizacionais. Alfragide: McGraw-Hill.
- Tessaro, R. (2009). Indisciplina na escolar – educar ou reprimir? *REI – Revista de Educação*, vol. 4 nº 9. Uruguai: IDEAU.
http://www.ideau.com.br/upload/artigos/art_35.pdf
- Thurler, M. (2001). *Inovar no Interior da Escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tiba, I. (1996). *Disciplina: o limite na medida certa*. São Paulo: Dente.
- Torrego, J. (2006). Desde la mediación de conflictos en centros escolares hacia el modelo integrado de mejora de la convivencia. In J. Torrego (Coord.) *Modelo integrado de mejora de la convivencia - Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*, 26-67. Barcelona: Graó.
- Torrego, J. C. & Moreno, J. M. (2003). Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia. Madrid: Alianza.
- Touraine, A. (1997). *Iguais e diferentes: Poderemos viver juntos ?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Triby, E. (2007). La formation des adultes entre médiation et intermédiation in Eirick

- Prairat (org.). *La Médiation. Problématiques, figures, usages*, 173-187. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- UNESCO (2000). *Relatório Mundial sobre Educação: O direito à Educação*. Porto: Edições ASA.
- UNESCO (2005). *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável 2005-2014: documento final do plano internacional de implementação*. Brasília: OREALC.
- United Nations (2012). *Guidance for Effective Mediation*, New York: UN.
- Ury, W. L. (2005). *Alcanzar la paz. Resolución de conflictos y mediación en la familia, el trabajo y el mundo*. Barcelona: Paidós.
- Van Zanten, A., Derouet, J.-L. & Sirota, R. (1987a). *Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté l'établissement scolaire, la classe. Notes de Synthèse. Revue Française de Pédagogie*, n.º 78: 73-108.
- Van Zanten, A., Derouet, J.-L. & Sirota, R. (1987b). *Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté l'établissement scolaire, la classe. Notes de Synthèse. Revue Française de Pédagogie*, n.º 80: 69-97.
- Vasconcellos, M. J. E. (2003). *Pensamento Sistémico – O Novo Paradigma da Ciência*. São Paulo: Papirus.
- Vasconcelos, T. (2003). *Etnografia: Investigar a experiência vivida*. In J. A. de Lima e J. A. Pacheco, *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, 85-102.
- Vasconcelos-Sousa, J. (2002). *O que é "Mediação"?* Lisboa: Quimera Editores.
- Vieira, M.C. & Pereira, H. M. S. (2005). *Pela Educação – Entrevista a António Nóvoa, in Saber (e) Educar*, n.º 11, 111-126. Porto: ESE de Paula Frassinetti.
- Vielut, S. et al. (2012). *Teaching Practice and Pedagogical Innovation: Evidence from Talis*. OECD Publishing. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540>-em acedido em Outubro de 2012.
- Warat, L. A. (2001) *O ofício do mediador*. Florianópolis: Habitus.
- Warat, L. A. (2004). *Ecologia, psicanálise e mediação*. In Eduardo Borges de Mattos.

- Meios Alternativos de Solução de Conflitos*. Porto Alegre: SAF Editor.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografia en investigación educativa*. Lisboa: Paidós/MEC.
- WP. (2002). *Sem Limites ao Conhecimento, mas com Limites à Pobreza: Rumo a uma Sociedade do Conhecimento Sustentável*. Documento em linha consultado a 06/09/06. http://www.clubofrome.org/docs/confs/wssd_portuguese.pdf
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Youngman, M. B. (1987). *Designing and Analyzing Questionnaires*. Nottingham: School of Education.
- Yus, R. (2002). *Educação Integral: Uma Educação Holística para o Século XXI*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (1992). Do currículo ao projecto de escola. In Rui Canário (org.). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.

ÍNDICE DE AUTORES

- Abramovay e Rua, 107
Aguiar, 144, 200, 201, 202, 203
Amado, 105
Axelrod, 141
Baby, 18
Barbier, 146, 153
Barros, 61, 220
Barroso, 45, 46, 57
Bártolo, 86
Bass, 67, 68
Bergamini, 67, 68
Blanchard, 65, 374
Bogdan e Byklen, 185, 281
Booth e Ainscow, 98, 99
Boqué Torremorell, 143
Botelho e Lamas, 78
Boutinet, 147, 148
Branco, 19, 80
Brito e Santos, 106
Busch e Folger, 123
Butts, Munduate, Barón y Medina, 113
Caetano, 134
Calcaterra, 117, 118
Camilleri, 46
Cardoso, 195
Caride, 141, 186, 192
Carita, 145
Carneiro, 111, 113, 115, 202, 214, 376
Chiavenato, 47, 48
Chillón, 148, 149, 151
Clarke, Sheridan e Woods, 79
Cobb, 118, 124, 125, 127, 128
Correia, 95
Delors, 37, 41, 42, 74, 80, 81, 95, 99, 100, 375
Demo, 22
Diogo, 90
Drucker, 117, 214
Esteve, 88
Estrela, 106, 333
Fernández García, 71
Fernández Riquelme, 114, 115
Ferreira, 94, 98, 134, 200, 202, 203
Formosinho, 54, 57, 60, 73
Fortin, 193
Fortin, Côté e Fillion, 193
Freitas, 88
Fullan, 66
Garcia, 104, 107
García Raga e López Martín, 136
Gimeno, 89, 90
Giovannini, 144
Gomes, 20, 21, 57
Graue e Walsh, 183, 185, 363

Guimarães, 107
 Habermas, 111, 112
 Haynes e Marodin, 137, 142
 Henderson e Mapp, 94
 Highton & Álvarez, 142
 Iborra Cuéllar, 104
 Isoldi, 119, 123, 124
 Jaeger, 41
 Jalley e Richelle, 78
 Kerlinger, 280
 Ketele, 196
 Legrand, 154, 155
 Leite, Malpique e Santos, 154, 155
 Leleux, 89
 Lenoir et al, 134
 Lévy-Leboyer, 64
 Loureiro, 81, 141
 Luison e Valastro, 135, 136
 Machado, 45, 58
 Manesse, 45
 Marques, 48
 Martins, 134, 136, 180, 219
 Maturana e Varela, 143
 Meadows, Meadows, Randers, e Beherens,,
 17
 Moore, 118, 142
 Morgado, 56, 60
 Morton, 101
 Moura, 17
 Munuera Gómez, 121
 Noronha e Noronha, 104
 Nóvoa, 42, 46, 71, 85
 Nugent, 118
 Oliveira, 3, 83, 84
 Parrat-Dayán, 106
 Pearson, 102
 Pereira, 72, 203, 207
 Ponte, 181, 182
 Pourtois e Desmet, 133, 134
 Pourtois *et al*, 147, 153, 155
 Quivy e Campenhoudt, 185, 190, 282
 Richelle, 48, 135
 Rodríguez Jares, 103, 105, 130
 Santiago, 132
 Seijo, 13
 Selosse, 101
 Silva, 20, 21, 90, 91, 92, 134, 145, 174,
 220, 364
 Silva e Machado, 134
 Silva e Moreira, 134, 145
 Silva e Stoer, 92
 Souza e Stiegler, 38
 Stöer e Cortesão, 74
 Suares, 128
 Taylor e Bogdan, 171, 173, 194, 363
 Tedesco, 88, 89
 Teixeira, 48
 Thurler, 66
 Tiba, 105
 Torrego, 113, 118, 129, 130, 132, 139,
 376
 Torrego e Moreno, 118, 130
 Touraine, 85
 Ury, 118
 Vasconcellos, 117
 Vasconcelos-Sousa, 142
 Vieira e Pereira, 42
 Warat, 119, 139
 Yin, 179, 180, 181, 186
 Youngman, 191, 360
 Yus, 97

ANEXOS





Anexo 1. O inquérito aos pais/encarregados de educação

Inquérito por Questionário aos Pais/Encarregado(a) de Educação

Caros Pais/Encarregado de Educação,

O presente questionário integra-se numa investigação, no âmbito de um programa de doutoramento no Departamento de Didáctica e Organização Escolar, da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, subordinada ao tema: "A Mediação no 3º Ciclo do Ensino Básico – o caso do Projecto EPIS na Escola Secundária Daniel Faria - de Baltar".

A finalidade deste trabalho de investigação é tentar compreender o tipo de conflitos e maus tratos que envolvem alunos do 3º Ciclo, identificar meios de intervenção encontrados para ultrapassar situações negativas, em trabalho colaborativo nas escolas portuguesas, partindo do estudo de uma delas.

O seu contributo, na qualidade de encarregado de educação, é determinante para a concretização deste trabalho que deverá fornecer resultados relevantes para a promoção de uma cultura e trabalho colaborativos, na escola.

É importante que responda convicta e objectivamente, pois os resultados da investigação dependerão, em grande parte, da qualidade das suas respostas.

Todas as respostas serão confidenciais e o anonimato será mantido.

Características do entrevistado

1. Género: ☐ Feminino ☐ Masculino
2. Faixa etária em que se situa:
☐ Menos de 25 ☐ Entre 25 e 34 ☐ Entre 35 e 44 ☐ Entre 45 e 54 ☐ 55 ou mais
3. Número do agregado familiar:

1	2	3	4	5	Mais de 5
---	---	---	---	---	-----------
4. Quem vive consigo?
☐ Sozinho ☐ Cônjuge ☐ Filhos
☐ Educando ☐ Pais/Sogros ☐ Outros
5. Estado Civil
☐ Solteiro ☐ Casado ☐ Divorciado ☐ Separado(a)
6. Quais as suas habilitações literárias (completadas)?

	Habilitações
Não sabe ler nem escrever	
1º Ciclo do Ensino Básico (4º ano)	
2º Ciclo do Ensino Básico (6º ano)	
3º Ciclo do ensino Básico (9º ano)	
Ensino Secundário (12º ano)	
Curso Médio/Superior	
7. Qual a sua profissão? _____

O educando

1. Que tipo de relação mantém com o seu educando? (escolha uma resposta)
☐ Uma relação de respeito.
☐ Uma relação de proximidade
☐ Uma relação neutra
☐ Não existe qualquer tipo de relação
2. Apoiam o vosso educando nas actividades escolares? (pode escolher várias respostas)

	Sim	Não
Acompanham a vida escolar do seu educando		
Ajuda-o a fazer os trabalhos de casa		
Ajuda-o a estudar		
Ajuda-o a resolver problemas escolares		

Maio/Junho 2012

3. Na sua perspectiva, como o seu educando encara a escola? : (indique o grau de discordância /concordância relativamente às seguintes afirmações, com base na seguinte escala)
1- Discordo totalmente 2- Discordo 3- Concordo às vezes 4- Concordo 5- Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
Gosta de ir para a escola					
Está integrado na escola					
Conhece as regras/regulamento da escola?					
Não tem conflitos na escola					
Não tem problemas de comportamento na sala de aula					
Tem um bom relacionamento com os professores da turma					
Tem um bom relacionamento com o director de turma					
Tem um bom relacionamento com a direcção					

4. Indique por que situações de conflito o seu educando já viveu na escola. (pode escolher várias respostas)
- ☐ Já teve conflitos com colegas ☐ Já teve conflitos com professores
- ☐ Resolve ou ultrapassa os conflitos sozinho ☐ Ajuda os colegas a resolver ou ultrapassar conflitos

A escola

1. Que tipo de relação mantém com a escola? (escolha uma resposta)
- ☐ Vai à escola quando é chamado ☐ Vai às reuniões de final de período
- ☐ Faz parte da Associação de Pais e Encarregados de Educação ☐ Vai para saberem do teu comportamento
- ☐ Vai ver ou participar em actividade da escola
2. Para si, qual a gravidade dos seguintes problemas? (indique o seu grau de gravidade relativamente às seguintes afirmações, com base na seguinte escala)

	1- Nada grave	2- Um pouco	3- Grave	4- Bastante grave	5- Muito grave
	1	2	3	4	5
Falta de respeito do aluno para com o professores					
Indisciplina na sala de aula					
Falta de cumprimento das regras/regulamento da escola pelos alunos					
Utilização de um tipo de linguagem desapropriada em ambiente escolar					
Insultos entre os alunos					
Agressões físicas entre os alunos					
Existência de grupos de alunos sistematicamente conflituosos					
Existência de alunos não integrados e ou isolados					
Indiferença dos professores aos problemas					
Falta de entendimento dos professores relativamente aos alunos					
Desmotivação dos alunos					

EPIS (Empresários pela inclusão social)

1. Tem conhecimento sobre a EPIS? (gabinete de apoio ao aluno e à família)?

	Sim	Não
Conhece o propósito		
Conhece o trabalho desenvolvido		
Faz parte do grupo de trabalho/ colabora		
Já participou em actividades		

2. O que pensa em relação ao gabinete da EPIS? (indique o seu grau de discordância/concordância)
- 1- Discordo totalmente 2- Discordo 3- Concordo às vezes 4- Concordo 5- Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
É um espaço de diálogo, onde os alunos podem conversar					
Contribui para a diminuição dos conflitos entre os alunos					
É um lugar neutro e imparcial					
Contribui para um bom ambiente escolar					
Ensina os alunos a respeitarem-se mutuamente					
A escola não beneficiou em nada com a criação do EPIS					
Ajuda os alunos a superar os problemas da escola					
Ajuda a resolver os problemas pessoais dos alunos					
Ajuda a resolver os problemas familiares dos alunos					
Consegue motivar os alunos para as aulas					
Ajuda nos estudos e trabalhos de casa					

Anexo 2. O inquérito aos alunos

Inquérito por Questionário aos Alunos

Caro aluno,

O presente questionário integra-se numa investigação em curso, no âmbito de um doutoramento em curso no Departamento de Didáctica e Organização Escolar, da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, subordinada ao tema: "A Mediação no 3º Ciclo do Ensino Básico – o caso do Projecto EPIS na Escola Secundária Daniel Faria - de Baltar".

A finalidade deste trabalho de investigação é tentar compreender o tipo de conflitos e maus tratos que envolvem alunos do 3º Ciclo, identificar meios de intervenção encontrados para ultrapassar situações negativas, em trabalho colaborativo nas escolas portuguesas, partindo do estudo de uma delas.

O seu contributo, na qualidade de aluno, é determinante para a concretização deste trabalho que deverá fornecer resultados relevantes para a promoção de uma cultura e trabalho colaborativos, na escola.

É importante que respostas convicts e objectivamente, pois os resultados da investigação dependerão, em grande parte, da qualidade das tuas respostas.

Todas as respostas serão confidenciais e o anonimato será mantido.

O aluno

1. Género: ☐ Feminino ☐ Masculino

2. Faixa etária em que te situas:
Idade

12	13	14	15	16	17	18
----	----	----	----	----	----	----

3. Ano de escolaridade que frequentas

7º	8º	9º
----	----	----

4. Na tua opinião quais são os problemas mais graves no local onde moras? (escolhe duas opções)

- | | |
|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Desigualdades sociais | <input type="checkbox"/> Violência |
| <input type="checkbox"/> Pobreza | <input type="checkbox"/> Vandalismo |
| <input type="checkbox"/> Desemprego | <input type="checkbox"/> Droga |
| <input type="checkbox"/> Alcoolismo | <input type="checkbox"/> Poluição |
| <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ | |

5. Com quem vives? (assinala uma ou mais respostas)

- | | |
|---|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Pais | <input type="checkbox"/> Avós |
| <input type="checkbox"/> Tios | <input type="checkbox"/> Padrinhos |
| <input type="checkbox"/> Instituição de acolhimento | <input type="checkbox"/> Sozinho |
| <input type="checkbox"/> Outros. Quem? _____ | |

Os Pais ou Encarregados de educação

6. Quais são as habilitações literárias (completadas) dos teus pais/encarregados de educação?

	Pai	Mãe
Não sabe ler nem escrever		
1º Ciclo do Ensino Básico (4º ano)		
2º Ciclo do Ensino Básico (6º ano)		
3º Ciclo do ensino Básico (9º ano)		
Ensino Secundário (12º ano)		
Curso Médio/Superior		

7. Que tipo de relação manténs com os teus pais?

- ☐ Uma relação de respeito.
☐ Uma relação de proximidade
☐ Uma relação neutra
☐ Não existe qualquer tipo de relação

Maio/Junho 2012

8. Os teus pais/encarregados de educação apoiam-te nas tuas actividades escolares?

	Sim	Não
Acompanham a tua vida escolar		
Ajudam-te a fazer os trabalhos de casa		
Ajudam-te a estudar		
Ajudam-te a resolver problemas escolares		

9. Se os teus pais/encarregados de educação costumam ir à escola? (escolhe uma resposta)

- ☐ São chamados pelos directores de turma ☐ Vão para saberem das tuas notas
☐ São chamados pela direcção ☐ Vão para saberem do teu comportamento
☐ São chamados ao EPIS ☐ Vão ver ou participar em actividade da escola

A tua escola

1. Como te sentes em relação à tua escola? Indica a tua resposta desde NUNCA até SEMPRE:

1- Nunca 2- Raramente 3- Algumas vezes 4- Muitas vezes 5- Sempre

	1	2	3	4	5
A tua escola é um lugar agradável para aprender					
Participas em actividades escolares					
O clima da tua escola é agradável					
Cumpres as regras da escola					
Os alunos respeitam as regras da escola					
Todos os alunos conhecem as regras da escola					
Os alunos que não respeitam as regras da escola são punidos					
Os castigos são aplicados de forma justa e igual para todos					
As regras da escola são sempre aplicadas					
O conselho directivo mantém a disciplina na escola					
O regulamento da escola é posto em prática com eficácia					

2. Indica razões porque Gostas ou Não gostas da tua escola.

	Gosto	Não gosto
Das notas das disciplinas		
De aprender coisas novas		
Das disciplinas e das aulas		
Dos recursos e equipamentos		
Dos amigos		
Da turma		
Dos professores		
Dos funcionários		
Do ambiente na escola		

Os professores

1. O que pensas em relação aos teus professores?

Indica que atitude tens com os teus professores e eles contigo (escolhe uma resposta de cada lado)

Vês o teu professor com:

- ☐ Respeito
☐ Indiferença
☐ Admiração

Os teus professores:

- ☐ Promovem a crítica construtiva
☐ Preocupam-se com os alunos
☐ Ignoram os problemas dos alunos

2. Consideras que os teus professores: Indica o teu grau de discordância/concordância:

1-Discordo totalmente 2- Discordo 3- Concordo às vezes 4- Concordo 5- Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
São competentes e organizados					
Sabem impor a ordem na aula					
Falam pessoalmente com os alunos					
Ajudam os alunos a superar dificuldades					
Preocupam-se com os alunos fora das aulas					
Participam em actividades do EPIS (ver em baixo)					
Encaminham os alunos ao EPIS					
Entram em conflito com os alunos					

Os funcionários

1. O que pensas em relação aos funcionários da escola?

Indica que atitude tens com os funcionários e eles contigo (escolhe uma resposta de cada lado)

Vês o funcionário com:

- ☐ Respeito
☐ Admiração
☐ Indiferença

Os funcionários:

- ☐ Ajudam os alunos
☐ Preocupam-se com os alunos
☐ Ignoram os problemas dos alunos

Os teus colegas

1. Como és com os teus colegas? (escolhe duas respostas de cada lado)

- ☐ Ineres-te facilmente
☐ És isolado pelos teus colegas
☐ Tens um grupo de amigos
☐ Preferes isolar-te
☐ Tens um ou dois amigos
☐ Outro. Qual?

- ☐ Respeito os meus colegas
☐ Submetes-te ao grupo
☐ Estão quase sempre em conflito
☐ Gostas de os liderar
☐ Ajudam-se mutuamente quando é preciso
☐ Preferes manter-te afastado

2. Chateias-te quando um colega? Usa a escala para indicares a tua resposta: desde NADA até MUITO:

1- Nada 2- Um pouco 3- Às vezes 4- Moderadamente 5- Muito

	1	2	3	4	5
Pensa que tem sempre razão					
Elogia outro colega					
Não tem em conta o contributo dado pelos outros					
É egocêntrico					
É negativista					
Age como só ele é que sabe					
Não reconhece o mérito das outras pessoas					
Não procura o contributo dos outros					

A Escola

1. Achas graves os seguintes tipos de indisciplina? Indicares a tua resposta: desde NADA grave até MUITO grave:

1- Nada grave 2- Um pouco 3- Grave 4- Bastante grave 5- Muito grave

	1	2	3	4	5
1 Falar em voz alta dentro da sala de aula					
2 Dizer palavrões constantemente					
3 Trocar mensagens, papelinhos ou atirar alguma pelo ar					
4 Interromper a aula com atitudes agressivas					
5 Fazer perguntas desadequadas à aula					
6 Não aceitar as ordens do professor					
7 Reagir de forma violenta quando provocado					
8 Recusar-se a trabalhar					
9 Gozar os colegas					
10 Gozar o professor					
11 Agredir os colegas					
12 Agredir o professor					
13 Usar o telemóvel na sala de aula					
14 Levantar-se sem autorização					
15 Riscar as mesas ou estragar equipamento					

2. E tu? Já tiveste uma participação ou falta disciplinar? Se sim, de que tipo?

☐ Não ☐ Sim, quais? (indica os números de acordo com a pergunta anterior) _____

3. Na tua opinião quais são os problemas mais graves na tua escola? (escolhe duas respostas)

- ☐ Desigualdades sociais ☐ Violência ☐ Conflitos entre alunos e professores
☐ Racismo ☐ Vandalismo ☐ Conflitos entre alunos e funcionários
☐ Pobreza ☐ Indisciplina ☐ Droga
☐ Poluição ☐ Insucesso escolar (reprovações) ☐ Alcoolismo
☐ Outro. Qual? _____

4. Desde que estás na escola, já viste situações como:

	Sim	Não
Um colega ser agredido fisicamente		
Um colega ser agredido verbalmente		
Alguém te insultou ou ameaçou		
Um colega ser gozado		
Alunos a vandalizar a escola		
Um colega a agredir um professor		

1.1 Se sim, se já viste alguma situação a quem contaste? (podes escolher várias respostas)

- ☐ Aos pais ☐ Aos amigos ☐ À técnica do EPIS
☐ Ao Director de turma ☐ A um professor ☐ À Direcção

5. Indica situações de conflito que já viveste na tua escola. (podes escolher várias respostas)

- ☐ Já tive conflitos com colegas de turma
☐ Já tive conflitos com colegas de outras turmas
☐ Já tive conflitos com professores
☐ Já tive conflitos com pessoas fora da escola
☐ Quando tenho algum conflito resolvo sozinho
☐ Quando tenho um conflito com alguém, procuro ajuda para resolvê-lo
☐ Quando tenho um conflito com alguém, penso como o outro se está a sentir

6. Como achas que reagirias se fosses ameaçado por um colega na tua escola?

- ☐ Tentas defender-te usando a força física
☐ Tentavas fugir
☐ Tentavas falar com o agressor para resolver o conflito
☐ Denunciavas a situação à Direcção
☐ Falavas com alguém do EPIS
☐ Outra. Qual? _____

EPIS (Empresários pela inclusão social)

1. Sabes o que é o EPIS (gabinete de apoio ao aluno e à família)?

- ☐ Sim ☐ Não

2. Em que actividades participaste?

- ☐ Decoração do EPIS ☐ Tutorias
☐ Sessões dinâmicas de turma ☐ Nunca participei
☐ Outra. Qual? _____

3. Quando és expulso da sala de aula vais ao EPIS?

- ☐ Sim ☐ Não

4. O que pensas em relação ao gabinete da EPIS? Indica o teu grau de discordância/concordância.

1- Discordo totalmente 2- Discordo 3- Concordo às vezes 4- Concordo 5- Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
É um espaço de diálogo, onde posso conversar					
Contribui para a diminuição dos conflitos entre os alunos					
É onde posso desabafar os meus problemas					
É um lugar neutro e imparcial					
Contribui para um bom ambiente escolar					
Prefiro estar no EPIS que no recreio					
Ensina-me a respeitar os outros					
A escola não beneficiou em nada com a criação do EPIS					
Ajuda os alunos a superar os problemas da escola					
Ajuda a resolver os teus problemas pessoais					
Ajuda a resolver os teus problemas familiares					
Consegue motivar-te para as aulas					
Ajuda nos estudos e trabalhos de casa					

Obrigada pela tua participação

Magali Veríssimo

Maio/Junho 2012

Anexo 3. O inquérito aos professores (directores de turma)

Inquérito por questionário aos Professores

Caro(a) colega,

O presente questionário integra-se numa investigação em curso, no âmbito de um doutoramento em curso no Departamento de Didáctica e Organização Escolar, da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, subordinada ao tema: *"A Mediação no 3º Ciclo do Ensino Básico – o caso do Projecto EPIS na Escola Secundária Daniel Faria - de Baltar"*.

A finalidade deste trabalho de investigação é tentar compreender o tipo de conflitos e maus tratos que envolvem alunos do 3º Ciclo, identificar meios de intervenção encontrados para ultrapassar situações negativas, em trabalho colaborativo nas escolas portuguesas, partindo do estudo de uma delas.

O seu contributo, na qualidade de docente, é determinante para a concretização deste trabalho que deverá fornecer resultados relevantes para a promoção de uma cultura e trabalho colaborativos, na escola.

É importante que responda convicta e objectivamente, pois os resultados da investigação dependerão, em grande parte, da qualidade das suas respostas.

Todas as respostas serão confidenciais e o anonimato será mantido.

Características do entrevistado

1. Género: ☐ Feminino ☐ Masculino
2. Faixa etária em que se situa:
☐ Menos de 25 ☐ Entre 25 e 34 ☐ Entre 35 e 44 ☐ Entre 45 e 54 ☐ 55 ou mais
3. Tempo de serviço do docente:
☐ Menos de 5 ☐ Entre 6 e 15 ☐ Entre 16 e 25 ☐ 26 ou mais
4. Funções exercidas nos últimos 3 anos:
☐ Direcção ☐ Coordenador de departamento
☐ Delegado de grupo disciplinar ☐ Coordenador de um projecto
☐ Director de Turma ☐ Outros cargos de coordenação
☐ Membro de um conselho ☐ Outras
5. Situação profissional:
☐ Quadro de escola ☐ Quadro de Zona Pedagógica ☐ Contratado
☐ Outra, qual? _____

EPIS (Empresários pela inclusão social)

1. Responda se concorda ou não com as afirmações seguintes

	Sim	Não
A participação activa dos encarregados de educação no projecto educativo aumenta a auto-estima e motivação dos alunos		
O EPIS como espaço neutro e de diálogo, contribui para a diminuição dos conflitos interpessoais		
A sinalização, pelo EPIS, dos alunos tem um efeito dissuasor na ocorrência de conflitos escolares		
A prevenção e o despiste de situações de conflito, melhora o clima escolar		

2. Os conflitos entre alunos surgem com mais facilidade (pode escolher nenhuma ou várias respostas)
☐ No pátio/recreio ☐ Na entrada da escola ☐ Fora da escola
☐ Na sala de aula ☐ Na cantina ☐ No polivalente
3. Na sua perspectiva, a faixa etária em que surgem maior número de conflitos é
☐ dos 11 aos 13 anos ☐ dos 14 aos 16 anos ☐ dos 17 aos 19 anos
4. Numa situação de conflito com um aluno em sala de aula comunica: (pode escolher várias respostas)
☐ Aos pais ☐ Aos amigos ☐ À técnica do EPIS
☐ Ao Director de turma ☐ A um professor ☐ À Direcção

Maio/Junho 2012

Conflitos e relacionamento interpessoal

1. Quantas vezes se encontrou em situações como as seguintes: (indique a sua resposta usando a escala seguinte) 1- Nunca 2- Poucas vezes 3- Algumas vezes 4- Várias vezes 5- Muitas vezes

	1	2	3	4	5
Sentir-se num clima de trabalho hostil e desfavorável					
Um colega de trabalho impôs uma decisão sem ouvir a sua opinião					
Num caso de conflito ficar tão perturbado que sentiu ira					
Procurar alguém que o ajude a ultrapassar um conflito com um colega					
Sentir-se tão mal que evita enfrentar a situação após um conflito com um colega					
Em conflito com um aluno, este faltar-lhe ao respeito					
Sentir medo de ir para a escola					
Sentir-se envergonhado, ridicularizado ou ignorado por colegas de trabalho					
Envergonhar, ridicularizar e/ou ignorar algum colega					
Envergonhar, ridicularizar e/ou ignorar algum aluno					
Falar mal de uma pessoa, fazendo que os outros se sintam desconfortáveis					
Intimidar consciente ou inconscientemente, algum colega					
Intimidar consciente ou inconscientemente, algum aluno					

2. Como considera as relações pessoais na escola? (indique a sua resposta de acordo com a escala)

1- Péssimas 2- Más 3- Razoáveis 4- Boas 5- Óptimas

	1	2	3	4	5
Entre os professores					
Entre os professores e os alunos					
Entre os professores e a direcção					
Entre os professores e os colegas de nível hierárquico superior					
Entre os professores e os funcionários em geral					
Entre os professores e alguns serviços específicos como a secretaria					
Entre professores e encarregados de educação					

Os alunos

1. Com base na sua relação directa com os alunos, considera que estes: (indique o grau de discordância / concordância relativamente às seguintes afirmações, com base na seguinte escala)

1- Discordo totalmente 2- Discordo 3- Concordo às vezes 4- Concordo 5- Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
Dão valor às aprendizagens que realizam na escola					
Sentem-se motivados para trabalhar em grupo					
Valorizam o elogio quando desenvolvem um trabalho positivo					
Participam activamente nas actividades, dentro da sala de aula					
Participam activamente em actividades complementares, fora da sala de aula					
Cumprem as regras e valorizam o trabalho em equipa					

2. Teve conhecimento ou presenciou as seguintes situações? (indique a sua resposta, relativamente às afirmações em baixo, com base na seguinte escala)

1- Nunca 2- Raramente 3- Algumas vezes 4- Muitas vezes 5- Sempre

	1	2	3	4	5
Na sala de aula encontram-se alunos irrequietos					
Em sala de aula, os alunos ignoram o professor					
Os alunos distraem-se facilmente					
As aulas são interrompidas com atitudes agressivas verbais					
As aulas são interrompidas com atitudes agressivas físicas					
Os alunos não gostam de trabalhar em grupo					
Os alunos não se interessam pelas aulas					
Há indisciplina, na generalidade, na sala de aula					
Há conflitos constantes entre alunos dentro das salas de aula					
Há conflitos constantes entre alunos no recreio/pátio					
Os alunos tem comportamentos violentos					
Os conflitos entre alunos resultam de problemas familiares					
A relação entre alunos e professores é conflituosa					
A relação entre alunos e a direcção da escola é conflituosa					
A relação entre alunos e funcionários é conflituosa					
Entre os alunos há sempre conflitos					
Há conflitos constantes entre alunos da mesma turma					
Surtem conflitos entre alunos de turmas diferentes					

OBRIGADA PELO SEU CONTRIBUTO

Maio/Junho 2012

Magali Trissino

Anexo 4. O guião da entrevista ao director

ENTREVISTA AO DIRECTOR DA ESCOLA

A presente entrevista integra-se numa investigação em curso, no âmbito de um programa de doutoramento no Departamento de Didáctica e Organização Escolar, da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, subordinada ao tema: "A Mediação no 3.º Ciclo do Ensino Básico – o caso do Projecto EPIS na Escola de Baltar".

A finalidade deste trabalho de investigação é tentar compreender o tipo de conflitos e maus tratos que envolvem alunos do 3.º Ciclo, identificar meios de intervenção encontrados para ultrapassar situações negativas, em trabalho colaborativo nas escolas portuguesas, partindo do estudo de uma delas.

O seu contributo, na qualidade de director, é determinante para a concretização deste trabalho que deverá fornecer resultados relevantes para a promoção de uma cultura e trabalho colaborativos, na escola.

É importante que responda convicta e objectivamente, pois os resultados da investigação dependerão, em grande parte, da qualidade das suas respostas.

Comunicação da escola com a família

1. A escola disponibiliza diferentes meios de comunicação para contactar os pais/encarregados de educação?
2. A comunicação entre a escola e a família é clara? E acessível a todas as famílias?
3. A escola informa todas as famílias, de forma clara, sobre o projecto educativo e o regulamento interno?
4. A escola ao calendarizar as reuniões tem em conta as necessidades das famílias?

Envolvimento da família em actividades na escola

1. A escola tem por hábito organizar actividades que tragam os pais/encarregados de educação à escola? p. ex. dias festivos, desportos
2. Essas actividades são calendarizadas tendo em conta as disponibilidades das famílias?
3. Os pais /encarregados de educação à escola participam na organização desses acontecimentos festivos?
4. A escola está aberta à participação dos pais /encarregados de educação à escola em actividades de voluntariado (p. ex. Contribuindo para a melhoria do espaço escolar, fazendo jardinagem, pintando)?

Envolvimento da família na gestão e tomada de decisão

1. A escola tem associação de pais/encarregados de educação à escola?
 - a. Se não tem, a escola já procurou dinamizar a sua formação?

2. Na associação de pais /encarregados de educação à escola estão representados pais /encarregados de educação à escola de todas as categorias escolares, níveis socioeconómicos e etnias que existem na escola?
3. A direcção da escola promove reuniões com a associação de pais /encarregados de educação à escola regularmente?
4. Quando a escola se confronta com problemas como: a violência nos recreios, falta de recursos, procura organizar grupos de trabalhos onde estão representados os pais e alunos?

Promover a colaboração e o intercâmbio com a comunidade

1. A escola tem uma atitude de abertura com a comunidade?
2. A escola dá informações aos pais /encarregados de educação à escola sobre os recursos e serviços que existem na comunidade?
3. A escola organiza iniciativas com a colaboração de instituições da comunidade? Que tipo de iniciativas?
4. A escola organiza saídas da escola a locais de interesse, incentivando os alunos para a pesquisa sobre o contexto envolvente? Tem um ex?
5. Incentiva os alunos a participarem em projectos comunitários? P.ex.?
6. A escola promove visitas a empresas, conversas com empresários de modo a que os alunos reflitam sobre as suas opções vocacionais?

A escola e o projecto EPIS

1. Como surgiu o projecto EPIS?
 - a. Ao ser implementado trouxe modificações ao clima escolar
 - b. Como reagiu a comunidade escolar com este novo desafio?
 - c. A escola tem parcerias com instituições e empresas da comunidade que fazem parte deste projecto? Quais?
2. Os casos de violência e situações de conflito, anteriormente, eram frequentes?
3. O combate ao insucesso e abandono escolar é uma preocupação para si?
 - a. De que modo este projecto tem contribuído para a redução de insucesso e abandono?
4. Está satisfeito com os resultados alcançados?

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!!

Anexo 5. O guião da entrevista à mediadora

ENTREVISTA À TÉCNICA DO EPIS (Empresários pela Inclusão Social)

A presente entrevista integra-se numa investigação em curso, no âmbito de um programa de doutoramento no Departamento de Didáctica e Organização Escolar, da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, subordinada ao tema: "A Mediação no 3º Ciclo do Ensino Básico – o caso do Projecto EPIS na Escola de Baltar".

A finalidade deste trabalho de investigação é tentar compreender o tipo de conflitos e maus tratos que envolvem alunos do 3º Ciclo, identificar meios de intervenção encontrados para ultrapassar situações negativas, em trabalho colaborativo nas escolas portuguesas, partindo do estudo de uma delas.

O seu contributo, na qualidade de técnica do EPIS, é determinante para a concretização deste trabalho que deverá fornecer resultados relevantes para a promoção de uma cultura e trabalho colaborativos, na escola.

É importante que responda convicta e objectivamente, pois os resultados da investigação dependerão, em grande parte, da qualidade das suas respostas.

Características da técnica

1. Nome
2. Profissão
3. Habilitações literárias
4. Gosta do que faz?

A escola e o projecto EPIS (Empresários Pela Inclusão Social)

1. Como surgiu o projecto EPIS na escola Daniel Faria?
2. Sente que existem diferenças/mudanças desde que o projecto EPIS foi implementado, na escola?
3. A escola tem parcerias com instituições e empresas da comunidade que fazem parte deste projecto? Quais?
4. A comunidade está envolvida? Como?
5. Ao adoptar este projecto, o principal objectivo era combater o insucesso e abandono escolar?
 - a. O que é o projecto Epis?

- b. Engloba quem?
- 6. Como reagiu a comunidade escolar a este novo desafio?
- 7. Como são sinalizados os alunos que devem fazer parte deste projecto?
 - a. Faz acompanhamento a quantos alunos?
 - b. Quais são os factores de risco mais comuns?
 - c. Que tipo de acompanhamento que lhes faz?
 - d. Que tipo de actividades desenvolve com eles?
 - e. Os alunos acatam bem as suas sugestões?
- 8. Segundo o trabalho que desenvolve consegue identificar as famílias que devem beneficiar de apoio social?
 - a. Que tipo de nível socioeconómico das famílias que acompanha?
- 9. As famílias estão envolvidas?
 - a. Quando solicitadas as famílias colaboram nas actividades desenvolvidas com os alunos?
- 10. Consegue fornecer informações do projecto a todas as famílias que queiram ou precisem e não apenas àquelas que vem normalmente à escola?
- 11. Que balanço faz, no momento, deste projecto, nesta escola?

Anexo 6. CD com evidências em formato digital

Projecto Educativo da Escola Secundária/3 Daniel Faria – Baltar

Notícias nos media sobre o projecto EPIS

Autorizações para a aplicação dos inquéritos e execução das entrevistas

